



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

---

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2009**

AGRÉGATION

Interne

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**Rapport de jury présenté par M. PELAYO  
Président de jury**

# SOMMAIRE

AVANT PROPOS.....	3
LISTE DES MEMBRES DU JURY.....	4
STATISTIQUES GENERALES.....	6
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE.....	10
DEUXIEME EPREUVE.....	15
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE.....	21
DEUXIEME EPREUVE.....	40

**Président de jury : Patrick PELAYO**  
**Professeur des universités**

**« LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS SOUS LA  
RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DE JURY »**

## Avant propos

Cette 21<sup>ème</sup> édition du concours interne de l'agrégation d'Education Physique et Sportive (EPS) s'est déroulée pour les épreuves d'admission au CREPS de Bourges du 03 au 17 avril 2008. Cette nouvelle structure a permis de garantir et d'optimiser les exigences de qualité des installations et d'équité nécessaires pour les candidats. Pour ces raisons et plus spécifiquement encore pour cette session réalisée dans un cadre nouveau des épreuves d'admission, l'ensemble des discours d'accueil et d'explication du déroulement des épreuves a été standardisé. Il convient de saluer le très grand professionnalisme des jurés et du secrétariat qui, dans le cadre rigoureux et le strict respect des textes et des programmes de ce concours, ont tout mis en œuvre pour que tous les candidats, sans exception, puissent donner le meilleur d'eux-mêmes, qu'ils en soient vivement remerciés.

Pour cette session 2009, 68 % des 1767 inscrits ont composé aux deux épreuves écrites de l'admissibilité. Les conditions d'accès des collègues certifiés EPS au corps des professeurs agrégés (correspondant au plus haut niveau de qualification et de professionnalité) s'organisent autour de la nécessaire capacité à confronter des connaissances scientifiques, institutionnelles et culturelles avec des pratiques et connaissances professionnelles. C'est dans ce cadre que les programmes, les sujets d'écrits, les formes de questionnement et d'évaluation lors des épreuves orales, s'inspirent tout en s'appuyant simultanément sur les débats, enjeux et objets de formation poursuivis dans le cadre des leçons d'EPS en collège et lycée. La composition du jury (1/3 de collègues enseignants agrégés, collèges et lycées ; 1/3 du corps d'inspection EPS : IGEN EPS, IA IPR et chargés de mission; 1/3 d'universitaires : Professeur des Universités et Maître de conférences) a ainsi répondu à cette exigence tout en respectant l'équilibre des axes de questionnement présentés dans les rapports des différentes épreuves.

Avec une moyenne se situant autour de 11,40/20 aux deux écrits, 256 candidats ont été retenus pour se présenter aux épreuves d'admission des concours public et privé où étaient offerts respectivement 100 et 13 postes pour cette session 2009. L'accès au corps des professeurs agrégés d'EPS par le concours interne a pour objectif de constituer pour la discipline EPS, un vivier de ressources au service des équipes d'enseignants dans les établissements scolaires du second degré, de la formation continue au niveau académique et des commissions de réflexion relatives à l'enseignement de l'EPS menées au niveau national.

L'âge moyen relativement jeune des candidats admis (32 ans) de ces dernières sessions nous conduira à faire évoluer de façon notable l'épreuve physique de l'oral 2 dans le respect des textes de l'arrêté du 27 04 95 et du BO n°21 du 25 05 95 pour la session 2010 afin que tous les candidats puissent quel que soit leur âge mettre plus en valeur leurs compétences professionnelles.

Nous nous réjouissons du niveau tout à fait honorable atteint par les lauréats du concours 2009 puisque les moyennes générales des candidats reçus s'échelonnent entre 15.93 et 9.75. Nous les félicitons et les invitons à s'investir au service de la discipline EPS.

Pr. Patrick Pelayo

Président du concours 2009

## SESSION 2009

## AGREGATION INTERNE D'EPS

### Président:

M. PELAYO PATRICK Professeur des universités LILLE

### Vice président:

M. BARRUE JEAN-PIERRE IGEN PARIS  
M. DURING BERTRAND Professeur des universités PARIS

### Secrétariat général:

M. GADUEL PASCAL Professeur expert PARIS  
M. HALAIS DIDIER Professeur agrégé CN PARIS  
M. MOREL CLAUDE Professeur agrégé HC REIMS

<u>Titre</u>	<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Grade</u>	<u>Académie</u>
MME	ADES	TESSA	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	ANDRE	BERNARD	IA-IPR	CRETEIL
MME	ANDREOLETTI	LAURENCE	Professeur agrégé CN	NICE
M.	ATTALI	MICHAEL	Maître de conférences	GRENOBLE
MME	AUBERT	JOELLE	Maître de conférences	GRENOBLE
M.	BARRY	DAVID	Professeur agrégé CN	ORLEANS-TOURS
M.	BARTHES	DIDIER	Maître de conférences	BORDEAUX
M.	BAUDET	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	BAUER	THOMAS	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	BAVAZZANO	PIERRE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	BERGE	FRANCIS	Professeur agrégé HC	LYON
M.	BROUSSE	MICHEL	Professeur agrégé HC	BORDEAUX
MME	BRUNAU	HELENE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	BRUNEAU	MARIE-CHRISTINE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	CARN	JEAN-YVES	Professeur agrégé HC	RENNES
MME	CARNUS	MARIE-FRANCE	Maître de conférences	TOULOUSE
M.	CHALIES	SEBASTIEN	Maître de conférences	TOULOUSE
M.	CHARPIER	FRANCIS	Professeur agrégé CN	MONTPELLIER
MME	CHEVALIER	MICHELE	IA-IPR	BORDEAUX
MME	COMANDE	EVE	Professeur agrégé CN	CAEN
MME	CONTIN	ANNABELLE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	COQUET	YANN	IA-IPR	RENNES
M.	CORMERY	ERIC ALAIN	Professeur agrégé CN	DIJON
M.	CROCHE	OLIVIER	Professeur agrégé CN	NICE
MME	DARNIS	FLORENCE	Maître de conférences	BORDEAUX
M.	DETALLE	FABIEN	Professeur agrégé CN	REIMS
MME	DUREAULT	MARINE	Professeur agrégé CN	RENNES
MME	FORTE	LUCIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	GARSAULT	CHRISTINE	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
M.	GENTY	JACQUES	Maître de conférences	ROUEN
M.	GIANELLA	THIERRY	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	GRECO	ANGELO	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	GRÜN	LAURENT	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	HAUW	DENIS	Maître de conférences	MONTPELLIER
MME	HENRY	FABIENNE	Professeur agrégé CN	RENNES

MME	HUOT	CATHERINE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	IMBERT	PIERRE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
MME	JACOT	CELINE	Professeur agrégé CN	NICE
MME	JOMIN-MORONVAL	SOPHIE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	KRAEMER	DOMINIQUE	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	LABROUSSE	XAVIER	Professeur agrégé CN	LA REUNION
M.	LAFFAGE-COSNIER	SEBASTIEN	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	LE GOFF	FRANCK	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	LE MEUR	LOIC	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	LEFEVRE	BETTY	Professeur des universités	ROUEN
M.	LEPELLETIER	VINCENT	IA-IPR	VERSAILLES
MME	LOEHLE	CHRISTINE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
MME	LOSFELD	SOPHIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	MARQUET	VIRGINIE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	MASSON	PHILIPPE	Maître de conférences	LILLE
M.	MEAR	bruno	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
M.	MICHELETTI	François	Professeur agrégé CN	NANCY-METZ
M.	MIKULOVIC	JACQUES	Maître de conférences	LILLE
M.	MORALES	YVES	Maître de conférences	TOULOUSE
MME	MOUGIN	NATHALIE	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	MOUSSET	JEAN MICHEL	IA-IPR	ORLEANS-TOURS
MME	OLIVIER	JANIE	Professeur agrégé CN	MARTINIQUE
M.	PAPIN	BRUNO	Maître de conférences	NANTES
MME	PERIGNON	MARIE-CHRISTINE	Professeur agrégé HC	REIMS
MME	PERNOUX	EMMANUELLE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
M.	PINARD	STEPHANE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	POMMIER	GUY	IA-IPR	MARTINIQUE
M.	PONCET	MARC	IA-IPR	BESANCON
M.	POTDEVIN	FRANCOIS	Maître de conférences	LILLE
M.	PRADET	MICHEL	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
MME	PRIMAS	NATHALIE	Professeur agrégé CN	LYON
M.	RACINAIS	XAVIER	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	RHETY	ALAIN	IA-IPR	AIX-MARSEILLE
M.	RICARD	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	LYON
M.	SAINT-MARTIN	JEAN	Maître de conférences	LYON
M.	SCELLOS	FREDERIC	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	SCHNITZLER	CHRISTOPHE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
M.	SERFATY	JEAN-MARC	Professeur agrégé CN	PARIS
MME	TANGUY	BERNADETTE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
M.	TERRET	Thierry	Professeur des universités	LYON
MME	TROUILLET	BRIGITTE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
M.	VANDENABEELE	JEROME	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	VANLERBERGHE	GILLES	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	VAUCELLE	SERGE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
MME	VIGIER	BRIGITTE	Professeur agrégé CN	CLERMONT-FERRAND
M.	VINCENT	JORIS	Maître de conférences	LILLE

# STATISTIQUES GENERALES

2009

## AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%
FEMMES	660	41,38%	482	42,73%	107	47,14%
HOMMES	935	58,62%	646	57,27%	120	52,86%
TOTAUX	1595	100,00%	1128	100,00%	227	100,00%

## CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%
FEMMES	78	42,39%	53	43,09%	17	51,52%
HOMMES	106	57,61%	70	56,91%	16	48,48%
TOTAUX	184	100,00%	123	100,00%	33	100,00%

<b>CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS:</b>	<b>AGREGINT</b>	<b>1128</b>
	<b>CAER</b>	<b>123</b>

<b>CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS:</b>	<b>AGREGINT</b>	<b>227</b>
	<b>CAER</b>	<b>33</b>

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISIBLE	47,5	42
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	9,50	8,40
NOMBRE DE POSTE MIS AU CONCOURS	100	13
NOMBRE DE POSTE MIS ATRIBUES	100	13
PRESENTS A TOUTES LES EPREUVES	222	33
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	9,75	9,07

# **EPREUVES D'ADMISSIBILITE**

# **Les épreuves d'admissibilités - Session 2009**

## **Ecrit 1 et Ecrit 2**

### **Préambule commun aux deux écrits**

Il existe dans les concours EPS une tradition de réflexion sur l'activité des correcteurs et une prise en compte maîtrisée des apports de la docimologie. Pour la session 2009, il a d'abord été lancé un appel à l'ensemble des correcteurs, en leur demandant de réagir au sujet, de faire la liste des éléments qui paraissent nécessaires à son traitement, des pièges à éviter, des perspectives à valoriser. Ainsi avant toute lecture des copies, tous les membres du jury ont fait parvenir leur contribution à l'analyse et au traitement du sujet, de façon à constituer, en les résumant, une première base de réflexion. Un texte de synthèse et un récapitulatif structuré des incontournables ont pu ainsi être élaborés, et distribués à tous comme point de départ aux échanges visant à construire un accord sur le fond, et un bon partage des connaissances.

Parallèlement, la réunion d'une équipe de précorrection dans les 2 écrits, à partir de la lecture d'un échantillon large de copies, a permis de constituer une hiérarchisation des devoirs en cinq niveaux, caractérisés à la fois du point de vue de la structure, de la qualité d'information, et de la pertinence des éléments de discussion.

Une journée de travail a rassemblé l'ensemble des correcteurs. Une synthèse de la réflexion des pré correcteurs, assortie d'un bandeau de classement leur a été exposée, mise en débat et traduite en décisions. Les outils de correction ont alors été organisés autour d'un double positionnement : Le premier a pour objectif de situer la copie dans l'un des cinq niveaux de valeur que le groupe de pilotage avait pu identifier ; Le second permet ensuite de situer la copie dans l'éventail de notation permis à l'intérieur du bandeau, et même d'en sortir à la hausse ou à la baisse à la marge, si les caractéristiques relevées à ce second niveau d'évaluation révélaient des qualités particulières sortant du niveau dans lequel la copie avait été initialement positionnée.

Après accord sur la bonne utilisation des deux outils, la session s'est terminée par un travail de simulation, qui consistait à demander à chacun de noter quatre copies types et sélectionnées par les pré correcteurs, de quatre couleurs différentes, sur quatre papillons anonymes, identifiés seulement par leurs couleurs assorties aux copies.

Enfin, à la restitution des copies corrigées, effectuées selon le principe de double correction croisée, l'ensemble des équipes de trois correcteurs étant présentes, les résultats de chaque tripléte étaient affichés, étudiés, et si nécessaire, harmonisés, à partir de la prise en compte des indicateurs classiques de la statistique descriptive.

# **PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

## PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

« Dissertation ou commentaire d'un document écrit portant sur l'éducation physique et sportive comme discipline d'enseignement, sur ses références culturelles et sur les déterminants historiques, économiques et sociaux des activités physiques et sportives. »

Les sujets portent sur des thèmes relatifs à l'enseignement de l'éducation physique et sportive des années 1940 à nos jours. Il est attendu des candidats qu'ils identifient et utilisent les données historiques, philosophiques, sociologiques et institutionnelles pouvant éclairer et expliquer l'image, le statut et l'identité de l'EPS en tant que discipline d'enseignement. Leurs réflexions et leurs argumentations seront constamment en relation avec les enjeux et les débats, passés et actuels, de l'éducation physique et sportive.

### **1. Rappel des orientations thématiques 2009.**

- Influences des réformes du système éducatif.
- Emergence et influence des différents courants pédagogiques.
- De l'éducation des filles à la mixité en EPS.
- Evolution du sport scolaire.
- Evolution de la formation des enseignants.

L'attention des candidats est attirée sur ces orientations qui ne constituent pas seulement des axes de préparation, mais peuvent apporter des éléments pertinents pour élargir la base de leur argumentation.

**Sujet** « *En quoi le passage d'une EP des filles à la mixité a-t-il contribué à la construction de l'identité d'une EPS pour tous les élèves de 1940 à nos jours ?* »

Avant toute lecture des copies, il a été demandé aux membres du jury de faire parvenir leur contribution à l'analyse et au traitement du sujet, de façon à constituer, en les résumant, une première base de réflexion.

### **2. Les caractéristiques du sujet.**

Le sujet apparaît clairement tridimensionnel : il est à la fois diachronique ou historique (de 40 à nos jours), anthropologique (le masculin, le féminin comme construction culturelles structurantes), épistémologique et didactique (l'identité d'une discipline scolaire). Il s'agit, formellement, d'articuler deux propositions A et B, A étant « le passage de l'éducation physique des filles à la mixité » et B « la construction de l'identité d'une éducation physique et sportive pour tous », la question posée portant sur la contribution de A à B, et sur les formes prises par celle-ci. Par ailleurs rien n'interdit de questionner A et B, ni même de renverser l'ordre de la relation, en posant la question de savoir si ce n'est pas le souci d'une éducation physique vraiment pour tous qui rend efficace le passage de l'éducation physique des filles à la mixité en EPS.

Pour aller plus loin dans l'analyse du sujet, on peut encore retenir deux questions qui complètent ce qui vient d'être dit. La première pose la question de l'originalité, à la fois des contenus, mais aussi des modèles de transmission des savoirs et savoir-faire propres à l'éducation physique des filles. Ce qui n'est pas sans évoquer les travaux qui montrent que les Lycées de jeunes filles, à leurs débuts, ont été des foyers d'innovation, avant que ne leur soient imposés les programmes et les procédures des lycées de garçons, et pourrait prendre appui sur l'analyse comparée des apports des deux ENSEPS, Chatenay se montrant souvent plus novatrice que Joinville.

La seconde question tient au paradoxe au moins apparent d'une mixité qui contribue à construire une identité.

L'analyse du sujet ne peut s'affranchir de la nécessité de « montrer si (et comment) le passage à la mixité (s'il a eu lieu effectivement, et selon quelles mises en œuvre) a contribué à la construction identitaire d'une éducation physique et sportive pour tous les élèves » tout en tenant compte d'un « passage qui s'inscrit dans la durée », et suppose des obstacles à franchir.

Obstacles dont le plus important à dépasser est l'ancrage biologique qui a longtemps déterminé non seulement l'éducation physique des filles, mais l'éducation physique tout entière.

Enfin, on peut penser qu'il serait intéressant d'articuler la prise en compte des filles dont l'éducation se définit par rapport à celle des garçons, et la dynamique de la démocratisation, dont les filles pourraient être les oubliées.

### **3. La dimension historique et les chronologies.**

La partition en trois périodes – avant 60, de 60 à 90, de 90 à nos jours se retrouve dans toutes les contributions qui ont proposé des repères chronologiques. On aurait ainsi une période de séparation des garçons et des filles, suivie d'une période de mixité imposée, parfois recherchée, et aux résultats mitigés, quand ils ne sont pas contraires aux objectifs, pour arriver, de nos jours à une éducation physique pour toutes et tous, qui se pose effectivement la question de l'hétérogénéité des élèves.

De manière synthétique, si la circulaire du 3 Juillet 1957 *admet* la mixité dans les salles de cours, la réforme Fouchet-Capelle, six ans après, la qualifie de « *régime normal* ». D'autres textes viennent en complément dans les deux années qui suivent cette réforme, pour insister notamment sur l'égalité d'accès des hommes et des femmes aux enseignements de toute nature. Enfin, la réforme Haby en 1975 *impose* la mixité à l'école ». Il apparaît alors un décalage entre ces mesures générales et les textes de l'EPS : Les textes en EPS marquent une singularité en connotant « sexuellement » les activités sportives. Jusque dans les années quatre-vingt, ... nombre d'enseignants séparent filles et garçons dans les premières classes du collège. Ce qui nous renvoie, à juste titre, à la difficulté du passage évoquée plus haut.

D'autres mises en œuvre étaient possibles, comme, par exemple, celle qui propose, dans les mêmes périodes, d'analyser à la fois les conceptions et les mises en œuvre, ce qui conduit à montrer que, avant les années soixante deux conceptions opposées n'empêchent pas une certaine uniformité des pratiques – on retiendra à ce sujet la formule de G. Hébert selon laquelle « il ne viendrait ...jamais à l'idée d'un entraîneur de chevaux ou de chiens de soumettre les femelles à des exercices spéciaux », utile pour dénoncer les conséquences du naturalisme. On pourrait considérer ensuite que la période de sportivisation se caractérise par une conception unique qui a pour conséquence des pratiques différentes. Quant à la troisième période, puisqu'il faut être optimiste, on pourrait tenter de montrer qu'elle réalise une unité dialectique des conceptions et des pratiques.

### **4. La dimension anthropologique et sociologique.**

Si la mixité correspond à un mélange des genres sur une base égalitaire, la coéducation qui est un terme plus ancien fait référence à l'éducation des genres mis ensemble. Mixité propose un traitement identique des genres, et évite d'en distinguer le caractère sexué. Coéducation amène au contraire à considérer la différence des genres comme un levier pédagogique. Les trois périodes se définissent alors en considérant que la première, de 1940 à 1962 ne pose pas la question de la mixité dans un système qui sépare, que la deuxième se caractérise par le fait qu'elle fait de la mixité une condition de l'égalité, et que la troisième en mettant en relation de façon réfléchie mixité et égalité fait de la première, en son sens élargi, le moyen de « gérer les différences » et constitue la coéducation comme un levier pédagogique.

Ce n'est pas tant le passage à la mixité qui est à interroger que la nature de cette mixité : d'une simple cohabitation formelle (génération), avec prégnance d'un modèle sportif « masculin », à la prise en compte des différences sexuelles morphologiques, physiologiques, psychologiques et sociologiques, dans la perspective de permettre aux filles et aux garçons de mieux vivre et apprendre ensemble en EPS.

### **5. La dimension épistémologique.**

C'est à partir du concept d'identité que la dimension épistémologique du sujet est abordée. Il s'agit alors de l'identité de l'élève, et de celle de la discipline « éducation physique et sportive ».

Si l'on parle de l'élève comme sujet universel et abstrait, de l'élève pris dans les représentations dualistes, alors qu'il soit garçon ou fille ne change rien aux exercices, et peu de choses aux finalités : l'éducation physique des doctrines (hébertiste, suédoise ou sportive) n'envisage que des différences de degré quand il s'agit d'adapter aux plus jeunes ou aux femmes. Par contre, que l'éducation physique réalise sa révolution copernicienne et mette au centre de ses préoccupations les conduites motrices d'une personne agissante, alors apparaissent de vraies différences qui révèlent des socialisations différentes, et des manières différentes d'entrer en relation avec soi-même, avec l'espace, avec les objets, avec les autres. Bref, le sens du concept même de féminin, dans sa relation avec le masculin gagne à être pensé dans une perspective anthropologique, en se demandant comment dans le marquage même du corps, auquel se livre l'éducation physique, se dessinent les lignes de la distinction des genres.

Si l'on parle de la discipline, et de ce qui la fonde (démarche scientifique, classification, concepts...) l'identité renvoie à son enracinement culturel, au caractère signifiant de l'action motrice : le passage des références biologiques aux références culturelles, qui aussi est celui de la mixité à la coéducation implique que l'on affirme fermement que l'homme et la femme ne sont pas le produit de leur corps (ce qui conduit à la domination et au racisme) mais que, comme l'écrit Claude Lévi – Strauss « l'homme, toujours et partout a su faire de son corps un produit de ses techniques et de ses représentations. »

## **6. La dimension professionnelle et actuelle.**

Une représentation de la période contemporaine valorisant une « identité égalitaire » de l'EPS ayant assimilé de façon plus ou moins contrainte la mixité, n'est pas à même d'éclairer les enjeux auxquels ont à faire face la discipline et ses différents acteurs. A ce titre, l'analyse des conclusions issues des commissions nationales du Baccalauréat et du CAP / BEP, pouvait permettre au candidat de pointer les difficultés persistantes en terme de discrimination négative à l'endroit des filles lors de l'évaluation certificative d'EPS en fin de scolarité secondaire.

D'un point de vue plus prospectif, tout en conservant les éléments d'évaluation des référentiels nationaux, l'évocation d'outils « intermédiaires » permettant d'apprécier un niveau de compétence donnée à partir d'indicateurs adaptés aux différences de genres, pouvait permettre au candidat de proposer une avancée significative dans l'équité de l'évaluation de notre discipline tout autant que dans celui de son rapport aux techniques sportives. Outre le pôle de l'évaluation, une analyse de l'évolution des activités les plus régulièrement programmées, pouvait également permettre au candidat d'identifier l'inflexion de notre discipline vers de nouveaux supports d'enseignement : pratiques d'entretien et de développement de soi, activités de pleine nature, activités d'expression. La rénovation récente des programmes disciplinaires était également l'occasion d'ouvrir la notion de mixité bien au-delà des problématiques de genre : dans son souci de prise en compte des élèves à besoins particuliers et en situation de handicap (*tous les élèves ...*), le législateur lors de la rédaction des nouveaux programmes du Collège invite les équipes disciplinaires à partir de la notion de compétence attendue, à reconsidérer les modes d'entrée et les traitements didactiques traditionnellement usités au profit de démarches plus intégratives et différenciées.

## **7. Constats.**

### **Niveau 5 (en dessous de 4)**

La majeure partie des copies relativement peu nombreuses situées à ce niveau sont très courtes, voire limitées à une introduction qui laisse parfois augurer d'une démarche intéressante que l'on regrette de ne pas trouver. Quelques copies survolent le sujet de manière imprécise et incomplète.

### **Niveau 4 (4 à 7)**

La copie propose une histoire narrative, linéaire de la mixité en EPS, et évoquant le contexte du système éducatif. L'identité de l'EPS pour tous les élèves est réduite à l'identité de l'EPS, simplement évoquée, invoquée, souvent oubliée. En traitant séparément la question du passage d'une EP des filles à la mixité et celle de l'identité de l'EPS, ces analyses oublient de caractériser en quoi l'une influence l'autre. En règle générale, les introductions et le questionnement proposés sont de meilleur niveau que le développement qui suit. Un nombre remarquable de copies notées entre 6 et 7 sont de longues copies, de 20 pages et plus, relativement fournies en connaissances et références, mais qui auraient gagné à être resserrées, pour devenir plus construites et plus denses.

### **Niveau 3 (8 à 11)**

La copie repose sur une relation simple entre mixité et identité, la première contribuant à la seconde. Les sources maîtrisées par les candidats sont les textes officiels, certains articles des revues professionnelles qui permettent d'évoquer les pratiques. Les caractéristiques de la formation des enseignants sont évoquées, ainsi que les apports de certaines figures marquantes de l'histoire récente. Souvent les copies commencent en 1945, et se terminent avec l'entrée de l'éducation physique au Ministère de l'Education Nationale, et les premières conséquences de celle-ci.

### **Niveau 2 (12 à 15)**

La copie part d'une définition nuancée des termes du sujet, qui restent clairement au centre de la démarche tout au long de son développement. Le projet est de monter comment le passage d'une éducation physique des filles à la mixité s'inscrit dans une perspective humaniste, marquée par les valeurs d'égalité et de respect. Le passage d'une éducation physique marquée par la domination masculine à une éducation physique où se reconfigurent les rapports du masculin et du féminin est mis en relation avec le renforcement de la légitimité scolaire de la discipline. Les bornes chronologiques définies par le sujet sont respectées, même si certaines périodes sont moins bien traitées que d'autres.

### **Niveau 1 (notes égales et supérieures à 16)**

La copie propose une réflexion construite, approfondie, et analyse de manière complexe les relations entre le passage vers la mixité, et l'identité de l'éducation physique. La connaissance des textes et des pratiques, celle des évolutions de l'Ecole et de la formation des enseignants, la prise en compte des apports des acteurs et des courants, et des courants pédagogiques nourrissent une réflexion qui se caractérise par une prise de distance critique. Les différentes acceptions de l'identité de l'EPS

selon les époques, les contextes économiques, sociaux, les transformations des mœurs et des mentalités, et aussi selon les conceptions dominantes sont prises en compte. La progression de l'EPS vers plus d'égalité, de prise en compte des différences liées aux genres n'est pas donnée pour acquise, et encore moins comme linéaire. Et l'identité d'une EPS pour tous, telle que la caractérisent les textes officiels, ainsi que l'analyse des pratiques, reste souvent masculine, jusque dans les formes prises par l'enseignement des professeures s'adressant à des classes de filles.

En **conclusion**, il apparaît au jury que la majorité des candidats s'est préparée à l'épreuve, et dispose pour traiter le sujet de connaissances dont la précision, la diversité, permettent une bonne hiérarchisation. Celle-ci se fait par ailleurs sur la structure de la réflexion proposée, qui va de la simple juxtaposition des deux propositions constitutives du sujet - le passage vers la mixité d'une part, l'identité d'une éducation physique pour tous d'autre part – à leur mise en relation, l'une déterminant l'autre de façon simple ou de façon dialectique. Enfin, la qualité de la réflexion se mesure à la prise de recul critique, au questionnement des évidences que le sujet semble suggérer. Ce n'est pas en niant la complexité des questions sous-jacentes, en effet, que l'on se donne les meilleures chances de les résoudre.

## **8. Conseils aux candidats.**

Sont valorisées les copies qui :

- organisent le passage de la présentation chronologique de connaissances à la mise en relation des concepts, et de la chronologie descriptive à l'analyse critique,
- ne se contentent pas de résoudre au début de la démarche la question de la définition des principaux concepts, et tiennent compte de la nécessité, pour travailler ceux-ci, de les replacer dans les contextes qui les éclairent,
- s'appuient sur un éventail de références largement ouvert, incluant les auteurs du domaine des sciences humaines et sociales, comme de l'histoire, qui contribuent à façonner notre culture,
- et reposent sur l'idée qu'il vaut mieux faire plus court et plus dense que long et dilué.

La première épreuve écrite de l'agrégation interne implique que l'on interroge le passé pour mieux comprendre le présent, non parce que celui-ci serait le résultat d'un cheminement triomphal vers le progrès, mais parce qu'il convient, pour l'analyser de soumettre à la réflexion critique le partage entre ce qui dure et ce qui change. Bref, l'ambition, pour un professionnel de l'éducation physique et sportive serait de mieux saisir la dynamique et les enjeux des transformations en cours, pour être en mesure de se préparer et de préparer les autres aux évolutions à venir.

## **DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

## SECONDE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Les sujets portent sur des thèmes exigeant à la fois des connaissances scientifiques et la maîtrise des données relatives à l'utilisation des APSA dans l'enseignement de l'EPS. Il est attendu des candidats qu'ils choisissent et utilisent les données scientifiques pouvant éclairer et expliquer les choix et les mises en œuvre didactiques de cet enseignement.

### **Orientations thématiques pour la session 2009 :**

- la référence scolaire et la référence culturelle,
- développement de l'adolescent et acquisitions motrices,
- sollicitation des différentes ressources de l'élève et entraînement en milieu scolaire,
- hétérogénéité du public scolaire et prise en compte des élèves en situation de handicap.
- 

**SUJET 2009** : *A partir des connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, illustrez comment l'enseignant d'EPS peut concourir au développement des ressources de l'élève au cours de la période pubertaire et péri pubertaire, en s'appuyant simultanément sur les principes qui structurent le processus d'entraînement et la référence culturelle aux activités physiques, sportives et artistiques.*

### **1. Préambule.**

Comme il est rappelé dans le préambule commun aux épreuves d'admissibilité, ce rapport constitue sans doute l'élément de référence que tout candidat et que tout formateur doit s'approprier s'il souhaite organiser avec la meilleure efficacité possible une préparation sérieuse à ce concours. En effet, sa rédaction n'est pas une simple prise de position sur les attentes possibles de tel ou tel correcteur, mais bien le fruit d'une réflexion commune, issue des remarques de l'ensemble des membres du jury. Il révèle donc bien la base stable sur laquelle les candidats sont (et seront) évalués dans la logique actuelle du concours. Compte tenu des critères de stabilité des jurys qui ne sont renouvelés que pour un tiers chaque année, un rapport de ce type constitue donc bien une orientation fiable sur les attentes réelles qui seront valorisées durant les sessions à venir, et donc une base de travail incontournable qu'il convient de ne pas perdre de vue pour éviter des interprétations fallacieuses et très personnelles des exigences de l'épreuve. Ce rappel nous semble d'autant plus indispensable, que cette année encore, de trop nombreux candidats dont la qualité de réflexion et d'expression pouvait laisser supposer un potentiel très intéressant, se sont encore fourvoyés vers des dérives malheureusement habituelles qui pouvaient laisser penser que c'est davantage la compréhension même de l'épreuve qui leur avait échappé. Ainsi, la tendance à « ré écrire » le sujet, pour en définitive ne traiter que de thèmes décidés à l'avance, ou encore, l'incapacité à appréhender le sujet dans toute son ampleur et/ou à se focaliser sur l'un de ses aspects uniques, a encore été trop fréquemment observée. C'est également vrai en ce qui concerne les productions qui peuvent s'assimiler à une forme de cours sur les thèmes proposés et dans lesquelles la restitution des connaissances acquises n'a semblé être que l'unique préoccupation d'un certain nombre de candidats, ou encore celles où la description de l'activité pédagogique paraît à elle seule pouvoir répondre à toutes les attentes démonstratives exigées.

Il convient donc de le rappeler, le centre de gravité de cette épreuve d'écrit 2 se situe bien dans la faculté à mettre en relation des connaissances scientifiques ou professionnelles validées avec des mises en œuvre concrètes qui les illustrent et leur donne du sens. Hors de cette capacité, aucun candidat ne peut envisager d'atteindre le niveau de notation nécessaire pour faire la preuve de ses compétences dans les autres champs professionnels évalués par les épreuves orales de l'admission. Les exigences qui nécessitent d'être pointées en préambule, trouvent encore plus de sens quand on les contextualise dans le cadre du sujet qui était proposé cette année. En effet, la surprise éventuelle qu'il pouvait provoquer, ne pouvait en rien venir des 4 thèmes qu'il traversait, ceux-ci étant tous explicitement évoqués dans le programme de 2008. La difficulté résidait davantage dans l'ampleur même des mises en relation exigées, ampleur qui mieux qu'une longue démonstration montre bien à quel point c'est l'évaluation de cette capacité qui focalise toute l'attention et les exigences de l'institution.

### **2. Analyse du sujet.**

Cette année encore, les concepteurs du libellé du sujet ont choisi d'être extrêmement explicites dans la formulation de celui-ci, de façon à ce que la difficulté principale ne réside pas dans sa compréhension même, mais bien dans la somme des connaissances de tous ordres qu'il convenait de

mobiliser mais surtout d'articuler, pour organiser une réponse exhaustive et personnelle dans laquelle relativisation et prise de position pouvaient trouver toute leur place. Bien plus, il semble que la rédaction même de ce sujet ait été conçue pour permettre aux candidats d'identifier toutes les pistes dont les correcteurs étaient en droit d'attendre le traitement pour peu que sa lecture en ait été attentive et exhaustive.

Ainsi, le fait même d'indiquer d'emblée que toute réflexion se devait d'aboutir à des propositions concrètes (*illustrez comment ...*) ancrerait délibérément l'épreuve sur son versant professionnel, ce qui en définitive en confirme clairement la vocation, mais en définit également les limites. En effet, revendiquer une réelle maîtrise professionnelle, ne peut se concevoir sans la présentation associée des différents champs de connaissances dont l'appropriation par l'enseignant est seule en mesure d'aboutir à des situations d'enseignement adaptées aux besoins évolutifs des élèves tout au long de la scolarité. C'est ainsi qu'il semblait nécessaire d'interpréter l'injonction initiale du sujet qui identifiait clairement les différents champs de ces connaissances attendues (*à partir des connaissances scientifiques, didactiques, et pédagogiques ...*). Ainsi, nulle proposition concrète ne devait être présentée sans l'évocation des connaissances qui lui avaient fait prendre corps. De même aucune connaissance ne pouvait présenter une réelle valeur démonstrative si le candidat ne parvenait pas à en montrer la prise en compte dans l'activité enseignante au quotidien.

Cependant, cette mise en relation avait en la circonstance un objectif clairement identifié : *Le développement des ressources de l'élève*. Des définitions plurielles s'imposaient. Elles se devaient d'appréhender toutes les composantes de l'individu, et à minima dans les champs moteurs, informationnels et affectifs, ou évoquer les ressources énergétiques, mécaniques, informationnelles, sémiotiques, affectives et relationnelles, ... selon les nombreux auteurs auxquels on pouvait se référer. Il était même possible, en s'appuyant sur des connaissances scientifiques issues des conceptions « situées », d'ouvrir la notion de ressources à l'interaction qui lie l'individu avec la situation qu'il réalise, dans la mesure où ces conceptions les situent également dans l'environnement matériel et humain dans lequel il se trouve immergé. Mais, associé à la notion de ressource, il était non moins clairement fait état que c'était bien sur les capacités à « développer » celles-ci que devait porter la réflexion. C'est-à-dire qu'il était attendu que les candidats s'engagent pour démontrer si la pratique structurée d'activités physiques dans le cadre scolaire pouvait conduire à une amélioration, un progrès quantitatif et qualitatif des ressources mobilisées dans ces pratiques. Quel que soit le point de vue défendu, c'est à une véritable démonstration qu'il était nécessaire de se livrer en la matière. Elle devait être étayée par des connaissances référencées et des propositions concrètes mais conduire aussi et nécessairement à une forme de relativisation des possibilités de la discipline comme au dépassement du renoncement trop vite affirmé dans certaines copies. Certes, l'EPS à elle seule ne peut pas tout en ce domaine, et en faire une panacée était sans doute faire preuve d'une grande naïveté, mais pour autant lui dénier toute influence traduisait en la circonstance à la fois une attitude dogmatique sans réel fondement, et une méconnaissance certaine des plus récentes avancées scientifiques. La encore, la lecture du sujet pouvait éclairer le candidat puisque l'interrogation portait bien sur la façon dont l'enseignant d'EPS pouvait « concourir » à ce développement et non de le générer à lui seul.

Parallèlement, cette recherche de développement devait s'inscrire dans la durée, puisqu'il était précisé que cette action devait être visitée tout au long de la « période pubertaire et péri pubertaire de l'élève ». Au-delà de l'aspect temporel sous jacent à cette indication et que la plupart des candidats ont avec raison positionnée sur l'ensemble de la scolarité du second cycle, il convenait de souligner les périodes les plus propices au développement spécifique de certaines ressources et pour lesquelles les mises en œuvre pouvaient différer.

Cette expertise professionnelle, dans le cadre du sujet posé, devait de plus être positionnée prioritairement au regard des connaissances issues de la méthodologie de l'entraînement, processus qui n'est en rien une propriété privée du monde du sport ainsi qu'ont semblé l'admettre sans discussion de nombreuses copies, même si celui-ci a cherché peut être plus que d'autres secteurs à en formaliser les principes. Tout système qui recherche une action intentionnelle sur l'amélioration d'une « performance » physique, intellectuelle ou professionnelle, doit se structurer en tenant compte de principes d'efficacité qu'il convenait alors nécessairement d'évoquer. Les notions centrales d'observation, d'analyse, d'évaluation initiales conduisant à des prises de décisions, d'orientations de projets, et s'opérationnalisant dans des logiques de progressivité, de variété, d'individualisation, de modulation des charges de travail, voire de la prise en compte de notions plus marginales en milieu scolaire comme la réversibilité, la surcompensation et même le surentraînement se devaient alors d'être abordées. Abordées pour en montrer le caractère opérationnel ou au contraire peu adapté dans le cadre strictement scolaire, mais qui par extension pouvait permettre d'aborder les secteurs trop délaissés par les candidats et parmi lesquels on pouvait évoquer à minima l'AS et les sections sportives structures, qui elles aussi représentent des illustrations possibles de références culturelles particulièrement spécifiques au domaine de l'EPS. Car, et c'est bien sur ce dernier aspect que pouvait s'établir la principale gageure du sujet. Il convenait de parvenir à faire la preuve de la prise en compte de tous ces outils opérationnels avec le respect simultané de la *référence culturelle aux APSA*. Sur ce point encore, un effort de définition élargi s'avérait nécessaire pour pouvoir aboutir à une prise de

position cohérente sur la capacité de mener conjointement cette double exigence. Limité au respect scrupuleux et étroit des pratiques sociales de référence, la prise en compte simultanée des principes d'entraînement et de la référence culturelle aux APSA pouvait alors apparaître comme une contrainte supplémentaire pour l'enseignant réduisant d'autant le champ de ses possibles et donc l'ambition de ses objectifs. Ouvert au contraire à la diversité des pratiques et de leurs mises en œuvre, ( notion de patrimoine à transmettre), au vecteur puissant de sens pour l'élève et d'inducteur de motivation, la référence culturelle devenait alors un atout supplémentaire jouant son rôle de levier dans le développement même des ressources et se traduisant par l'engagement de l'élève.

Certes, l'entreprise était ardue, et la structuration organisée d'un devoir mettant en relation ces quatre thèmes centraux en évolution permanente tout au long de la scolarité s'avérait délicate. Mais outre le fait qu'un concours comme l'agrégation place les exigences à un niveau élevé, la lecture des certaines excellentes copies a conforté le jury dans le fait que cette entreprise était parfaitement réalisable pour peu qu'un haut niveau de préparation associé à une expertise professionnelle affirmée soient réunis chez le candidat.

### **3. Constats.**

Les candidats comprendront certainement que l'exercice qui consiste à relever le maximum d'informations issues des rapports de jury, nous amène à faire majoritairement un inventaire des principales fautes auxquelles il convient de remédier dans l'optique d'une future réussite au concours. Pour autant, il semble opportun de débiter ce chapitre en évoquant les nombreuses remarques positives qui nous sont remontées, et qui tend à nous conforter dans le fait que d'année en année, la préparation des candidats à l'agrégation interne semble s'orienter vers une rigueur de plus en plus grande, et surtout semble prendre en compte les conseils qui sont présentés dans les différents rapports.

Ainsi, il semble qu'une part de plus en plus importante de candidats positionne d'emblée leur réflexion dans une introduction plus organisée, plus ouverte, et surtout plus majoritairement centrée sur le sujet posé. Le questionnement problématique se résume de moins en moins à un simple inventaire de questions sans véritables liens entre elles, mais traduit davantage une recherche d'ouverture, d'exploration buissonnante partant des termes du sujet, et les étendant dans une première approche intentionnelle à des secteurs divers issus du champ de l'EPS. La thèse défendue est alors recevable voir alléchante laisse alors le correcteur dans une attitude initiale favorable.

Malheureusement, là s'arrête souvent les impressions les plus positives évoquées par les correcteurs. En effet, et cela est d'ailleurs encore plus décevant de la part de candidats venant juste de faire la preuve de leur compréhension globale du sujet, l'ensemble des pistes évoquées ne sont pas, dans la plupart des cas, intégralement reprises au cours du développement.

Pour en rester au strict niveau de l'organisation, il arrive bien souvent que des parties annoncées soient à peine évoquées par la suite, quand elles ne sont pas purement et simplement ignorées. Sans doute faut-il mettre cette attitude sur une mauvaise gestion du temps de rédaction, mais nous avons aussi le sentiment que parfois, cet oubli relève cependant davantage d'une absence criante de connaissances dans les domaines évoqués et choisis. Cela conduit ce type de candidats à sur dimensionner les parties mieux maîtrisées et leur fait perdre tout le bénéfice de l'exhaustivité de la réflexion. Toujours pour rester dans le domaine de la structuration du sujet, de nombreux correcteurs se sont plaints de la médiocre qualité des conclusions, qui cette année encore se sont trop souvent résumées à une simple reprise de l'organisation que le candidat avait utilisée dans son devoir.

Enfin, les jurys relèvent encore des faiblesses dans les domaines de l'orthographe, de la syntaxe mais aussi dans celui du simple graphisme. Il ne nous semble pas normal que des candidats à l'agrégation puissent encore handicaper ainsi leur prestation pour des problèmes aussi basiques. Un entraînement un peu rigoureux dans ce sens ne pourrait être alors que bénéfique.

Mais plus majoritairement encore les principales lacunes relevées par les jurys dans cette session 2009 de l'agrégation se centrent encore autour de 3 grands secteurs.

Le premier secteur d'insuffisance reste centré sur la faiblesse des connaissances scientifiques qu'il convenait de présenter pour donner du poids à l'argumentation. C'est d'ailleurs plutôt sur l'aspect de l'ouverture de ces connaissances que portent les remontées les plus négatives en ce domaine. De trop nombreux candidats semblent se « spécialiser » dans des catégories de savoirs et rares sont ceux qui paraissent en mesure de présenter un large éventail de connaissances rigoureuses et référencées. Certains présentent même une conception très réductrice des concepts scientifiques, en érigeant les textes officiels de l'EPS comme appui théorique suffisant. Certes ils demeurent un appui argumentaire important, mais ne se substituent pas pour autant à l'ensemble des « connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » dont le sujet nous incitait : « à partir de ». Toujours dans le domaine des connaissances, de nombreux correcteurs ont regretté un manque d'actualisation et de précision dans l'évocation des références. L'ampleur des productions actuelles dans ces différents domaines, sans pour autant remettre en cause la valeur des références plus anciennes, permet

cependant au candidat de faire la preuve de son implication permanente et de sa curiosité à suivre l'évolution de la discipline et de ses supports les plus rigoureux.

Le second secteur de doléances de la part des correcteurs, touche le domaine des illustrations. Même si certaines d'entre elles se sont avérées traduire un haut niveau de professionnalité, la plupart sont cependant restées trop souvent dans un domaine purement descriptif, sans explications associées, ce qui a vraiment trop souvent donné l'impression que la conception de la situation avait quasiment l'exclusive de l'action pédagogique, et que « tout élève plongé dans une situation aménagée devait par nécessité s'en trouver transformé ». En ce sens, l'illustration n'est alors plus une aide précieuse à l'argumentation au service d'une démonstration, mais devient alors un simple récit de l'histoire professionnelle du candidat. De plus, ces illustrations sont encore trop souvent décontextualisées de la logique argumentaire et ne viennent pas logiquement conclure un raisonnement, ni fournir la preuve qu'elles intègrent des savoirs précis. Elles donnent parfois tout simplement le sentiment que le candidat, ayant perçu la nécessité d'en intégrer dans son devoir, les parsème à espace régulier pour répondre à une contrainte méthodologique au lieu d'en faire un réel élément argumentaire. Cette attitude est peut être la traduction la plus flagrante du principal reproche que la quasi-totalité des correcteurs ont pu noter à la lecture des copies : L'absence de mise en relation des différents thèmes du sujet.

C'est en effet à ce niveau que semble se focaliser la plus grande difficulté à laquelle s'est confronté la grande majorité des candidats. Trop nombreux ont été ceux qui, ayant identifié les différents secteurs évoqués par le sujet, les ont traités indépendamment les uns des autres, sans chercher vraiment à mettre en évidence les liens qui les unissaient, ou qui, quand ils l'ont tenté, se sont limités à les mettre en relation deux à deux (connaissances scientifiques et ressources ou principes d'entraînement et référence culturelle le plus souvent), ou pire de ne le faire que pour seulement deux des thèmes. Or, le cœur du sujet, et donc l'attente principale des correcteurs, se situait bien à ce niveau. Faire la preuve que les situations conçues et mises en œuvre par l'enseignant pour chercher à influencer le développement des ressources de ses élèves, s'appuyaient et intégraient des connaissances scientifiques identifiées, prenaient en compte le niveau de développement ontogénétique des élèves, et s'enrichissaient des principes d'efficacité du processus d'entraînement et de la référence culturelle aux APSA. C'est de cette permanente relation, de cette volonté de prise en compte et d'intégration de plusieurs paramètres, de cette capacité à choisir et donc à éliminer les possibles, qu'est faite la réelle expertise professionnelle. C'est en définitive l'attente majeure dans une épreuve d'agrégation interne. Certes, la tâche était cette année ardue, car l'ampleur même des thèmes sous tendus par le sujet multipliait la difficulté de l'exercice. Mais cette volonté affichée par l'institution doit être conçue comme la preuve indéniable que c'est bien dans ce secteur que se situe l'attente la plus importante d'un devoir d'écrit 2, et que les chances de la voir réapparaître dans les futures sessions du concours est certainement très élevée. Notons d'ailleurs au passage que quelques candidats ont réussi à faire la preuve que cette gageure était parfaitement tenable, en fournissant une production de qualité exceptionnelle.

#### **4. Les outils d'évaluation.**

L'esprit du bandeau de classement proposé cette année aux correcteurs, est resté dans l'esprit de celui qui avait donné satisfaction l'année précédente. Il était organisé autour du double positionnement présenté en préambule.

Le premier positionnement permettait de situer la copie dans l'un des cinq niveaux de valeur que le groupe de pilotage après lecture d'un nombre important de devoirs, pris de façon aléatoire, avait pu identifier. Les principaux critères pris en compte pour ce premier niveau d'évaluation intégraient bien entendu tous les aspects prioritaires que nous venons d'évoquer, et que nous avons regroupés globalement de la façon suivante.

- Ce qui relevait du traitement et de la mise en relation des grandes thématiques impliquées dans le sujet : *Développement des ressources, période pubertaire et péri pubertaire, principes et processus d'entraînement, référence culturelle aux APSA.*
- Ce qui relevait de l'organisation, de la structuration de la réponse, et dans laquelle la qualité, la variété et l'opportunité des *illustrations* jouaient le rôle fondamental. La nature et la justification des prises de position du candidat au regard des choix opérés étaient également incluses dans cette catégorie.

Ce premier tri opéré, le second positionnement permettait alors de situer la copie dans l'éventail de notation permis à l'intérieur du bandeau. Ce lissage plus fin de la note tenait compte pour l'essentiel de la diversité et de la pertinence du double champ des connaissances scientifiques et professionnelles.

Dans la première catégorie de copies, le **niveau 5** considéré comme le plus faible (**notes de 0 à 4**), on retrouvait des devoirs n'évoquant que des généralités autour des quatre thématiques que le candidat semblait considérer comme des évidences, et pour lesquelles il ne proposait pas de définitions ou tout au mieux des définitions allusives et/ou confuses. Une absence d'illustration permettait également le premier positionnement des copies à ce niveau. On y retrouvait également les copies hors sujet, inachevées, celles dont la problématique semblait marginale par rapport au sujet posé, mais aussi celles qui ne privilégiaient qu'une des thématiques du sujet.

Dans la catégorie supérieure de **niveau 4 (notes de 5 à 7)**, on relevait des définitions plus travaillées et référencées mais qui pour autant ne couvraient pas l'ensemble des thématiques du sujet. Certaines connaissances, principes et processus étaient à ce niveau déjà plus fréquemment cités, mais sans jamais être véritablement exploitées. Cela conduisait en général à de trop rares contextualisations et débouchait sur des illustrations anecdotiques et/ou décalées par rapport à la démonstration. A ce niveau, le candidat juxtaposait plus qu'il ne mettait en tension deux ou trois thématiques, et dans tous les cas en privilégiait le plus souvent l'une à l'excès.

A un niveau encore supérieur de **niveau 3 (notes de 8 à 11)**, on pouvait repérer de véritables mises en relation des thèmes du sujet, mais ne s'effectuant la plupart du temps 2 à 2. Ainsi, la mise en relation du développement des ressources et des principes qui structurent le processus d'entraînement s'appuyait sur des connaissances scientifiques et professionnelles éprouvées et pouvait déboucher sur des illustrations cohérentes mais qui restaient cependant peu diversifiées (APSA, Collège, Lycée, ...). Les candidats situés à ce niveau parvenaient néanmoins à faire la preuve qu'ils avaient bien cernés l'importance du terme connecteur évoqué dans le sujet : « *A partir de...* »

Au **niveau 2, (notes de 12 et 15)** les mises en relations recherchées couvraient dès lors les 4 thématiques suggérées et s'appuyaient sur des connaissances de première main et une qualification professionnelle éprouvée. Les illustrations variées et précises servaient alors véritablement les arguments avancés et répondaient cette fois de façon plus directement au terme connecteur : « *simultanément* ». Seul, un certain « classicisme » dans les différents champs d'application de ces illustrations pouvait être à ce niveau reproché, les secteurs de l'association sportive ou des classes sportives par exemple étant souvent omis ou négligés.

Enfin au niveau le plus élevé, le **niveau 1 (notes supérieures à 15)**, on trouvait les candidats qui en plus des qualités évoquées au niveau 2, parvenaient au-delà du traitement emboîté des thématiques, à faire la preuve de leur capacité à relativiser leurs interventions et à prendre des options au regard du terme connecteur : « *peut concourir* ». On pouvait déceler à ce niveau une capacité à exploiter toutes les opportunités de faire la preuve de connaissances scientifiques approfondies, mais aussi de leur intégration au service permanent d'une adaptation didactique et pédagogique en perpétuelle évolution et adaptée aux élèves.

## **5. Conseils aux formateurs.**

Nous sommes persuadés que les formateurs impliqués dans les différents systèmes de formation de l'agrégation interne pourront à la lecture de ce rapport déduire les grandes orientations qu'ils doivent donner à leur travail, et qui doivent s'organiser autour des attentes professionnelles fortes de l'épreuve et de la discipline EPS. Il convient donc de :

- Chercher à développer chez les candidats la capacité à mettre en relation les connaissances scientifiques entre elles et à les utiliser dans la conception et la mise en œuvre de l'activité professionnelle ;
- Diversifier, confronter et croiser les champs de connaissances : références scientifiques de première main et connaissances professionnelles d'appui, ...;
- Se préparer à définir les concepts et à les confronter aux différents contextes théoriques ;
- Favoriser chez les candidats les prises de positions avant tout justifiées.
- Eviter un formatage conduisant inéluctablement à des dilutions et des conduites d'évitement.
- Equilibrer une introduction structurée avec un développement consistant et une conclusion prospective.

En conclusion, nous rappellerons que la préparation de l'écrit 2 doit aussi intégrer les attendus des épreuves d'admission. En effet comme le précise le programme, il est attendu des candidats qu'ils choisissent et utilisent les données scientifiques pouvant éclairer et expliquer les choix et les mises en œuvre didactiques de l'enseignement de l'EPS. Le libellé du sujet 2009 incitait d'ailleurs fortement les candidats à cette démarche : « *Illustrez comment l'enseignant d'EPS, ...* ».

# **EPREUVES D'ADMISSION**

## PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

Le présent rapport s'inscrit en continuité avec celui établi à l'issue des sessions 2007 et 2008, tant sur le fond que sur la forme. Il s'attache à préciser les orientations qui ont été celles de la session 2009 en tentant de caractériser ce qui a été plus particulièrement valorisé dans l'évaluation des prestations des candidats au regard des attentes du jury.

### I. Cadre général et esprit de l'épreuve :

La première épreuve d'admission, dotée d'un coefficient 4, dure 1H30.

Lors de cette épreuve, le jury apprécie la professionnalité du candidat dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre d'une leçon d'EPS dans un contexte donné. Il évalue sa compétence professionnelle à poser un diagnostic, construire, conduire et évaluer son acte d'enseignement et à l'inscrire dans le trajet de formation de l'élève. Il est attendu du candidat qu'il soit capable de mener une réflexion personnelle, critique, distanciée de ses pratiques professionnelles, éclairée par des connaissances actualisées, issues de champs divers, en relation avec les enjeux de la discipline.

L'épreuve s'organise en deux temps : la présentation d'un exposé par le candidat suivi d'un entretien mené par un jury de 3 personnes. Ces deux temps visent à investiguer des compétences distinctes chez le candidat et sont appréciés de façon dissociée et complémentaire.

#### L'exposé

Pour traiter le sujet proposé par le jury, le candidat dispose d'un temps d'exposé de 45 minutes maximum. Il doit présenter une leçon s'adressant à une classe du second degré (collège, lycée général, technologique ou professionnel) dans une APSA (activité physique sportive et artistique) inscrite au programme 2009. Le jury attend que la leçon produite par le candidat soit justifiée et argumentée au regard d'un contexte singulier d'enseignement et destiné à un public particulier. Les éléments essentiels de ce contexte sont présentés dans un dossier structuré autour des principaux projets et des caractéristiques d'une classe. L'étude de ce dossier par le jury détermine la question posée. Le dossier sert de point d'appui au candidat dans sa phase de préparation. L'exposé permet d'apprécier les compétences du candidat à répondre à la question posée de façon claire et cohérente. Le candidat dispose lors de sa présentation de médias (5 posters et 1 tableau) dont la fonction est d'accompagner et de soutenir le discours tout en fournissant un point d'appui et d'ouverture à l'entretien.

#### L'entretien

Il prend appui sur la leçon, éclairée par l'ensemble des déterminants et des éléments du dossier. Il permet au candidat de faire preuve d'analyse réflexive et de capacité de réponse spontanée mais argumentée.

Au cours de l'entretien d'une durée de 45 minutes, le candidat est questionné d'une part sur la validité de ses démarches pédagogique et didactique, la faisabilité, la cohérence et la pertinence de ses propositions. D'autre part, sur l'exploitation par l'enseignant et les élèves des effets attendus des diverses situations au cours de la leçon. Il est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques ainsi qu'à faire la preuve de la maîtrise des données institutionnelles. Le questionnement du jury s'appuie sur les propositions du candidat et s'ajuste sur le niveau de traitement spontané, dans la perspective d'aborder les dimensions réflexive et critique du candidat. Les réponses doivent attester de la capacité d'analyse des situations proposées en s'appuyant sur une argumentation cohérente qui réponde à des enjeux identifiés de transformation des élèves. Le jury attend une argumentation solide référée à différents champs de connaissances. Celle-ci s'appuie sur l'expérience professionnelle du candidat et sur de solides connaissances didactiques, pédagogiques et scientifiques. Elle prouve la capacité du candidat à se distancier pour afficher un engagement professionnel affirmé et mesuré.

Les réponses aux questions du jury doivent témoigner de la part du candidat, d'une réflexion personnelle, singulière, qui articule conjointement son expérience professionnelle, ses connaissances actualisées avec les enjeux de la discipline et de l'École.

### II. Protocole de l'épreuve :

Les modalités de passation de l'épreuve sont systématiquement précisées à l'accueil des candidats. Celles-ci étant les mêmes que lors de la session 2008, on se reportera au rapport 2008 en ce qui concerne ces modalités.

### III. Cadre d'analyse de la prestation du candidat

La prestation des candidats a été analysée dans sa globalité selon quatre axes de questionnement :

1. Les déterminants de la leçon.
2. Les acquisitions et les transformations des élèves.
3. Les stratégies d'intervention de l'enseignant et l'activité de l'élève au cours de la leçon.
4. Une analyse réflexive sur les enjeux de la discipline et du système éducatif.

#### **Les déterminants de la leçon**

Le jury questionne les options prises par le candidat et le conduit à justifier la façon dont il a organisé, hiérarchisé et traité les éléments bruts pour les transformer en inducteurs de choix et de stratégie d'enseignement et d'apprentissage. Ces éléments sont issus :

- Du contexte d'enseignement, projets et caractéristiques des élèves.
- Du positionnement de la leçon dans une perspective curriculaire (c'est-à-dire inscrite dans le cycle, dans une programmation annuelle, dans un trajet de formation de la 6<sup>ème</sup> à la terminale).
- Des données institutionnelles, notamment les programmes et les textes certificatifs.
- Des conceptions de l'enseignant et de la démarche adoptée.

Pour cette session, le jury a souhaité que le candidat :

- analyse de manière critique tout ou partie des éléments suivants :
  - les choix faits par l'établissement (axes – orientation) ;
  - les articulations entre le projet et les actions développées ;
  - la fonctionnalité des projets ;
  - la programmation d'APSA ;
  - l'organisation du curriculum de l'élève ;
  - le temps (volume) de pratique ;
  - le traitement didactique de l'APSA présentée dans le dossier (mode d'entrée – variables didactiques – éléments de différenciation, etc.)
  - la façon dont est posé le diagnostic par l'enseignant qui a initié le cycle, les éléments dominants qui l'ont guidé ;
- se positionne :
  - de façon argumentée, en continuité et/ou en rupture par rapport aux propositions exposées dans le dossier dans leurs dimensions pédagogiques et didactiques, en tenant compte de l'histoire de la classe ;
  - sur les zones d'ombre du dossier parce que le diagnostic posé par l'enseignant (rédacteur du dossier) peut être critiquable, incomplet et nécessite de poser des hypothèses ;
- soit capable :
  - de hiérarchiser les déterminants ;
  - de dégager une problématique de leçon (un axe directeur au regard des enjeux de formation qui organisent ses propositions) ;
  - de mettre en avant les problèmes prioritaires à traiter et les obstacles clairement identifiés à surmonter ;
  - de proposer des alternatives possibles en discutant les éléments pris en compte par l'enseignant (mode de groupements, utilisation d'ateliers, orientation de cycles, dispositif final d'évaluation) ;

#### **Constat :**

Ont été considérées comme non recevables, l'absence et/ou l'inadaptation des choix. Certains candidats n'ont pas utilisé les éléments contextuels ou l'on fait de façon infidèle, en « distordant » les éléments du dossier selon l'intérêt de leur stratégie d'exposé. D'autres, n'ont pas pris en compte les précisions ou modifications éventuelles apportées par le jury dans la question posée (durée de la leçon, conditions matérielles, etc.).

De manière générale, les candidats initient leur exposé par la présentation de l'objectif de la leçon pour s'appuyer ensuite sur ses déterminants. Un va et vient entre les éléments de la leçon et certains déterminants du dossier organise le discours ; mais sans véritable fil directeur ceci porte préjudice à la cohérence et à la clarté de l'exposé. Cependant, quel que soit le mode d'entrée choisi, le jury rappelle qu'une bonne « contextualisation » s'appuie sur des mises en relation fortes des éléments les plus significatifs du contexte en vue de leur exploitation future sans forcément viser l'exhaustivité.

De manière moins fréquente, les candidats parviennent à se dégager de tout caractère descriptif des données pour entrer dans une stratégie d'exposé non linéaire permettant de pointer des paradoxes,

des obstacles à lever, de poser un diagnostic validant la problématique proposée. Les éléments retenus viennent construire la cohérence des propositions et justifier les choix.

Plus rarement, certains candidats adoptent une démarche systémique, prenant en compte de façon argumentée les éléments les plus porteurs du dossier parmi l'ensemble des déterminants pour présenter une problématique contextualisée de leçon qui s'adresse à tous les élèves. Un ensemble de choix pertinents transparaît dans tout l'exposé, relatif à la démarche et aux différents contenus d'enseignement. Des mises en relation des éléments de la leçon comme la logique d'enchaînement des situations exposées sont faites. Un positionnement argumenté en continuité ou en rupture par rapport aux propositions exposées dans le dossier dans leurs dimensions pédagogiques et didactiques est présent.

### **Les transformations et les acquisitions des élèves (progressivité, différenciation, sens, traitement des APSA) :**

Il est attendu du candidat qu'il soit en mesure, dans l'APSA support de la leçon d'EPS, de décliner à différents niveaux du cursus scolaire et sur des registres variés, des acquisitions visées et des transformations différenciées selon les élèves au niveau scolaire requis.

Le questionnement du jury se centre sur la capacité du candidat à analyser et justifier, sélectionner et hiérarchiser les acquisitions des élèves ainsi qu'à mettre en œuvre, grâce à des contenus d'enseignement, les conditions optimales pour transformer les élèves.

Le jury est ainsi amené à vérifier les connaissances du candidat sur :

- Les types de savoirs qui seront mis en jeu, leur hiérarchisation et mise en jeu chronologique au cours de la leçon.
- L'APSA à travers, les enjeux de formation qui lui sont associés, le traitement didactique, les étapes de progression, les obstacles à dépasser, sans omettre ni la maîtrise technique ni réglementaire.
- L'articulation des connaissances et compétences jugées comme prioritaires et nécessaires à des choix éclairés.
- Les transformations attendues et les procédures didactiques de transformation, en focalisant l'analyse du point de vue de :
  - l'activité de l'élève dans l'APSA : les conduites typiques et réponses spontanées, les repères sur l'élève et son activité traduisant des transformations significatives, les indicateurs de fin d'étape, les seuils de maîtrise et niveaux de performance attendus, etc. ;
  - les contenus d'enseignement pour tous les éléments du dispositif d'enseignement présenté ;
  - les situations d'apprentissage, les variables didactiques, les éléments de progressivité et de différenciation (simplification / complexification), les remédiations, les régulations, etc.
- La mobilisation et le développement des ressources propres à la pratique de l'APSA, en lien avec les caractéristiques des élèves et les étapes de l'apprentissage.

### **Constat :**

Malgré les recommandations des précédents rapports (2007 et 2008), ce champ de questionnement fait apparaître un point de faiblesse récurrent chez une majorité de candidats : la maîtrise insuffisante des données relatives aux transformations des élèves dans les dix APSA du programme (particulièrement en gymnastique). Elle porte atteinte à la crédibilité de l'ensemble des propositions. La méconnaissance, tant technique que didactique des APSA, nuit à la pertinence des choix opérés et ne permet pas de répondre aux enjeux de formation annoncés. De la même manière, le candidat n'identifie pas les types de savoirs en jeu dans la leçon ou encore ne les discerne pas : les ressources ne sont pas identifiées ni les processus en jeu pour les développer. La préparation à cette épreuve ne peut pas se concevoir sans l'appropriation indispensable de connaissances relatives aux APSA.

**A un premier niveau**, cette faiblesse du point de vue du traitement didactique de l'activité est doublée d'une incapacité à lire l'activité de l'élève dans l'APSA. En conséquence, les transformations visées sont inadaptées, les conditions d'appropriation des contenus n'étant pas en rapport avec catégories de problèmes posés aux élèves.

**A un deuxième niveau**, les propositions présentent une adéquation entre les situations d'enseignement et les transformations visées. Toutefois, les objectifs et les conditions de dépassement des obstacles ne sont pas identifiés. Les facteurs de remédiation, de progressivité et de différenciation restent flous, peu exploités, s'appuyant sur trop peu d'indicateurs exploitables pour l'élève comme pour l'enseignant. Les propositions des meilleurs candidats intègrent diverses formes d'adaptation, de différenciation des contenus d'enseignement. Les situations d'apprentissage présen-

tent un caractère dynamique propre à transformer les élèves à travers leurs particularités. Les variables de simplification et de complexification sont présentes et opérationnelles.

### ***Les stratégies d'intervention de l'enseignant et l'activité de l'élève au cours de la leçon.***

Le candidat doit expliciter sa démarche d'enseignement permettant aux élèves d'apprendre et d'acquérir des compétences, en sécurité. Des indicateurs d'efficacité de son acte d'enseignement existent. Les stratégies d'intervention utilisées doivent pouvoir :

- motiver les élèves, créer du sens,
- faire participer activement les élèves aux apprentissages, à l'appropriation des rôles et à l'exercice des responsabilités,
- permettre l'accès à la connaissance des résultats de l'action et des procédures (statut de l'erreur et réussite),
- énoncer les conditions de la dévolution,
- proposer des types de guidage, de médiation,
- animer, différencier, ajuster, réguler, remédier,
- favoriser la mémorisation,
- éduquer à la sécurité,
- mettre en œuvre les formes d'évaluation (formation, certificative...),
- gérer des problématiques de mixité, de prise en compte des différences pour favoriser la réussite de tous.

#### **Constat :**

Les modes d'intervention et de régulation de l'enseignant, au cours de la leçon sont davantage prévus et énoncés. Cependant, la nature des interactions entre le professeur et ses élèves reste mal identifiée et l'évolution possible de ces interactions le plus souvent inexistante. De la même manière, les dispositifs favorisant « la magie de la tâche » et/ou « la magie de la verbalisation » sans intervention formalisée de l'enseignant, ne sont pas suffisants pour produire des effets sur l'apprentissage des élèves.

Le pôle organisationnel occupe encore une place trop importante, occultant celui des apprentissages élèves. L'absence de la notion de quantité de travail (volume de pratique, temps de pratique effective), surtout lorsqu'est proposé un dispositif différencié, est non recevable.

**A un premier niveau** l'enseignant est absent de sa leçon. Ses propositions n'apparaissent souvent que sous la forme « d'intentions ». Le rôle essentiel qu'il doit jouer dans l'accompagnement de l'accès au savoir pour ses élèves, est de l'ordre de l'implicite.

**A un deuxième niveau** le rôle de l'enseignant est réduit à celui d'un gestionnaire de dispositif sans mise en relation entre la stratégie d'intervention et les **effets recherchés. L'activité de l'enseignant n'est pas clairement reliée à l'activité de l'élève.** Les éventuelles références aux théories de l'apprentissage ne sont pas opérationnalisées dans la leçon. Par ailleurs, les stratégies développées sont globalisantes, non adaptées au contexte.

**Les meilleurs candidats** sont capables de se distancier de leurs routines professionnelles pour s'adapter au contexte d'enseignement et de se dégager de tout formalisme pour envisager une stratégie complexe d'intervention cohérente et pertinente. Cette stratégie prend en compte **tous** les élèves. L'emboîtement des différentes situations d'apprentissage (logique d'enchaînement) participe aux acquisitions des élèves. L'enseignant choisit, alterne, utilise et combine les bons rôles aux bons moments.

### ***Une analyse réflexive sur les enjeux de la discipline et du système éducatif.***

Le jury attend du candidat une réflexion personnelle et professionnelle qui témoigne d'un engagement et d'une implication avérés. Le candidat doit faire preuve d'une réelle posture critique vis-à-vis des missions de l'enseignant. Cela conduit le candidat, tout au long de l'épreuve, à se positionner notamment sur :

- l'identité, les enjeux et finalités, les programmes de l'EPS en relation avec le socle commun de connaissances et de compétences,
- les débats actuels autour des questions du développement de la santé, de la socialisation, de l'accès à la citoyenneté,

- l'accès à la culture : pratiques scolaires et pratiques sociales, la culture commune et la culture singulière et leurs liens réciproques,
- l'articulation des programmes, inter-cycles, inter-degrés, au regard des continuités et des ruptures,
- les notions de projet, les enjeux des différents projets et leur mise en tension,
- le rôle du projet EPS, sa fonctionnalité, la présence et l'utilisation d'indicateurs pour la construction et son suivi, la place de l'EPS dans le projet d'établissement,
- le projet de formation de l'élève et son opérationnalisation,
- les enseignements obligatoires et les enseignements optionnels,
- la prise en compte des élèves à besoins particuliers,
- les responsabilités diverses liées au statut d'un professeur agrégé,
- etc.

Dans la continuité de la session 2008, le jury 2009 a souhaité que le questionnement sorte du cadre strict de la leçon pour s'étendre à l'ensemble des champs d'intervention (au sein et au-delà de l'établissement) et des missions d'un professeur agrégé d'EPS. Il est souhaité que le candidat entende les propositions du jury, analyse des éléments contradictoires, les discute et les mette en débat. Une disponibilité d'écoute est indispensable pour se mettre à distance de la question posée et en saisir les enjeux.

#### **Constat :**

La connaissance des textes réglementaires est incontournable. Cependant, leur simple récitation, sans prise en compte de leur essence et sans implication du candidat, offre peu d'intérêt. La professionnalité ne peut s'exprimer dans le cadre d'une approche dichotomique réduite au : oui/non.

Les bons candidats sont capables de développer les problématiques liées aux enjeux de la discipline et du système éducatif permettant de révéler un esprit critique, engagé et constructif sur les thématiques précédentes. Ils sont capables d'accompagner voire d'impulser les évolutions de la profession.

#### **Exemple de questions d'ordre général :**

- Comment vous y prenez-vous en tant qu'enseignant pour influencer sur les orientations d'un projet d'établissement ?
- L'écriture d'un texte comme le socle commun de compétences et de connaissances vous engage-t-il en termes de rénovation de vos pratiques ?
- Quelle est votre analyse de dispositifs largement répandus dans la profession comme la montante descendante ? comme le travail par atelier ?

#### **Exemple de question prenant appui sur des éléments du dossier :**

- Ancrage dans le dossier : un élève handicapé dans la classe.
  - Question : le principe de compensation (loi 2005) : comment le mettre en œuvre avec des élèves inaptes lors des évaluations ?
- Ancrage dans le dossier : une rénovation annoncée du projet pédagogique EPS pour le rendre conforme au texte des nouveaux programmes 2009.
  - Questions : avec quelles procédures, une équipe pédagogique se prépare à cela ? quel est le rôle du coordonnateur dans ce travail ?
- Ancrage dans le dossier : Stratégie d'intervention du candidat.
  - Questions : pouvez vous citer 2 ou 3 des 10 compétences du métier d'enseignant que vous avez prioritairement mis en œuvre dans votre leçon ? Intérêts et limites de ce référentiel de compétences ?
- Ancrage dans le dossier : de nombreux objectifs dans le projet d'EPS.
  - Questions : vaut-il mieux des objectifs larges et nombreux (pour ne rien oublier) ou peu d'objectifs ciblés ? En prenant en compte quels éléments, une équipe pédagogique va pouvoir les spécifier ?
- Ancrage dans le dossier : des objectifs identiques dans le projet d'établissement et dans le projet pédagogique d'EPS.
  - Questions : est-ce une force ou est-ce une tutelle ? Quel est votre positionnement et quelles propositions feriez-vous ?
- Ancrage dans le dossier : une valeur « l'équité » est écrite sur le poster.

- Questions : l'équité/égalité, quelles différences ? Et comment mettre en œuvre l'équité avec des élèves inaptes partiels ?
- Ancrage dans le dossier : l'accompagnement éducatif est présent dans le dossier.
  - Question : l'accompagnement éducatif, enjeux de sa mise en œuvre ?
- Ancrage dans le dossier : une programmation des APSA très connotée par le genre masculin.
  - Questions : dans la programmation, un élément vous a-t-il alerté ? Quelles propositions argumentées faites vous pour construire une programmation équilibrée ?
- Ancrage dans le dossier : présence de SEGPA, d'UPI dans l'EPLE.
  - Questions : les enseignants d'EPS peuvent-ils, doivent-ils intervenir auprès de ces classes ? Intérêts et limites pour les élèves, la discipline.
- Ancrage dans le dossier : l'activité saut en pentabond est pratiquée par la classe.
  - Questions : jusqu'où doit-on aller dans la construction des formes de pratiques scolaires ? Quels écarts possibles à la référence culturelle ?

#### **IV. Attendus de l'épreuve et perspectives de préparation pour les candidats**

Le jury mesure toute la difficulté et complexité de cette épreuve qui demande au candidat de faire la démonstration de sa professionnalité. Les connaissances des différentes APSA s'appuient sur l'expérience professionnelle. Il est vivement conseillé aux candidats de se préparer en questionnant prioritairement leurs pratiques usuelles dans les classes et l'établissement notamment, en allant observer des élèves en EPS au collège, en lycées (général, technologique et professionnel) dans les différentes APSA. Cette connaissance pratique ne peut s'affranchir de la formalisation de sa propre pratique d'enseignant. Elle ne peut faire l'impasse d'une analyse réflexive. Par ailleurs la réduction du nombre d'APSA inscrites au programme de cette épreuve devrait inciter les candidats à n'en négliger aucune. Chaque APSA a été tirée au sort dans des proportions équivalentes.

#### ***La prestation du candidat :***

##### **La production de posters**

Mots-clés : support médiatique, lisibilité, équilibre, tri

**Ce qui est non recevable** : Comme cela est souligné dans les rapports précédents, les posters doivent revêtir un caractère utilitaire au service de l'exposé et non venir ajouter de la confusion. D'un point de vue fonctionnel, on note des cas de mauvaise lisibilité : trop petit, trop dense, mal calligraphié, présentant tout le texte de l'exposé. À l'opposé, sont proposés des posters « pense-bêtes », mal exploités faute de liens entre eux. Une mauvaise disposition peut aussi nuire à une exploitation et une mise en relation.

**Ce qui est conseillé** : Les posters doivent être conçus comme des supports à la communication. Un affichage des choix réalisés lors de la lecture du dossier nécessite de les faire ressortir d'un point de vue visuel. Les posters doivent présenter **une sélection d'informations servant de point d'appui** à la présentation de la leçon, dans une approche dynamique.

##### **La prestation orale**

Mots-clés : clarté, rythme, précision

**Ce qui est non recevable** : Le candidat adopte une attitude familière, cherchant la connivence avec le jury ou théâtralise à outrance ses interventions. Le candidat fait durer sa conclusion sans apporter d'informations supplémentaires, celle-ci devenant un prétexte à utiliser les 45 minutes.

**Ce qui est conseillé** : Sobriété de la prestation, richesse et définition des concepts, discours structuré, permettent de présenter une leçon claire et dès lors explicative des différents enjeux de formation.

#### ***Le traitement des APSA***

**Ce qui est apprécié** : Les connaissances théoriques débouchent sur des propositions et des mises en œuvre concrètes. Les situations sont judicieusement et explicitement adaptées aux besoins et aux

ressources des élèves, aux hypothèses de transformations formulées en termes de compétences. La pratique effective est quantitativement et qualitativement précisée (durées, répétitions, vitesses, distances, puissances, récupérations...etc.). Chaque situation proposée s'inscrit dans une logique constructive d'apprentissages articulés qui respecte les caractéristiques des élèves et la logique interne de l'activité. La prise en compte des élèves en difficulté n'occulte pas celle des « bons élèves ».

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- une transposition didactique déclarée et justifiée au regard des caractéristiques des élèves,
- les effets attendus sur les apprentissages sont clairement identifiés et mesurés,
- le candidat gère à la fois le temps, l'espace, les groupes et les procédures,
- les contenus d'enseignement sont différenciés en fonction des ressources des élèves et de leurs pré-acquis,
- les outils de l'enseignant sont adaptés à la communication dans la classe. Les outils mis au service des élèves favorisent les apprentissages,
- les variables spécifiques de l'APSA sont exploitées,
- l'échauffement tient compte de la spécificité de l'APSA et des situations à venir. Il prépare à la leçon,
- les différents temps de la leçon sont présents,
- la leçon est mise en perspective dans la temporalité du cycle ; l'avant, mais aussi l'après,
- la durée de chaque situation est corrélée à la durée de la leçon

**Ce qui dessert :** La connaissance de l'activité support est formelle et livresque, voire très insuffisante. Certains candidats ont approfondi des modèles de traitement didactique. Cependant leurs connaissances liées à la technologie de l'activité sont insuffisantes. La spécificité de l'APSA n'apparaît pas dans la leçon. Les situations de découverte ou de reproduction d'un modèle technique sont privilégiées sans que les apprentissages soient explicités. Le candidat présente des situations d'apprentissage relevant d'une magie de la tâche sans identification des contenus d'enseignement : « je demande...je lui dis...l'élève fait...et donc il a compris et a appris ».

**Ce qui n'est pas recevable :** Le candidat ne prend pas en compte l'intégralité des informations données par le jury (question posée). La durée effective de la leçon intègre les durées de déplacements vers les installations sportives. Le candidat traite une autre APSA ou une autre classe et sa leçon est à contre sens des caractéristiques du contexte et de la logique de l'APSA support.

Le candidat ne propose pas de contenus, ou reprend intégralement les objectifs et les contenus d'enseignement de la leçon précédente.

Le candidat met en danger les élèves.

Le candidat propose des apprentissages par ateliers qui ne sont pas tous présentés.

Des exemples d'éléments non recevables :

- une méconnaissance des contraintes anatomo-fonctionnelles, biomécaniques, physiques, énergétiques liées à l'activité support et/ou aux situations proposées,
- une intégrité physique de l'élève est menacée. Toute proposition qui expose à un moment ou à un autre l'élève à un danger portant atteinte à son intégrité physique ou psychologique est considérée comme irrecevable,
- la notion de « débutant » dans l'activité n'est pas discutée (mise en liens avec l'âge, les caractéristiques, les parcours antérieurs des élèves, la filière...) au regard des ressources des élèves,
- la leçon pour une classe de 6<sup>ème</sup> ne peut être la même que pour une classe de 2<sup>nde</sup> professionnelle ou de terminale,
- la leçon demandée est uniquement une nouvelle évaluation diagnostique,
- la charge de travail pour l'élève est insuffisante ou insurmontable,
- la spécificité de l'échauffement n'apparaît pas,
- l'enseignant est absent de sa leçon.

Les activités à risques (gymnastique, natation, musculation, course d'orientation) nécessitent une prise en compte et des dispositions qui garantissent la sécurité des élèves. Sans ces conditions minimales, la plus belle des leçons ne saurait satisfaire aux exigences minimales du jury et à la professionnalité attendue du candidat.

### En athlétisme (sauts et courses : vitesse-relais, haies) :

**Ce qu'il convient d'éviter :** La logique de l'activité n'est pas respectée (temps, distances, concours...etc.). Les variables introduites dans les situations sont inadaptées aux possibilités des élèves (hauteur des haies et écartement, temps approximatifs...etc.). Les élèves sont confrontés à des situations visant des transformations qui ne sont pas clairement identifiées. Le candidat fait preuve d'une méconnaissance technique de l'activité.

Exemple en saut : les liens entre la phase de la course d'élan et celle du saut ne sont pas réalisés.

Exemple en relais : le candidat ne dissocie pas vitesse du témoin et vitesses des élèves.

**Ce qui a été apprécié :** Une différenciation est opérée dans la classe tenant compte des ressources des élèves et de leur bagage technique.

Exemple : la longueur de la zone de transmission du témoin est discutée sur le plan didactique. Les aménagements du milieu sont introduits pour répondre à des problèmes bien délimités s'appuyant sur une analyse préalable des réponses des élèves mettant en relation les hypothèses de fonctionnement et ce qui est à transformer

### En Boxe Française :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Résumer les apprentissages à des gammes de coups (armes) quand la notion d'affrontement est absente ou traitée en dehors de sa spécificité (logique des sports de combat de percussion).
- Limiter l'apprentissage aux seules attaques avec poings,
- Proposer des situations dans lesquelles les élèves ne sont que dans des actions de coopération sans réversibilité des statuts.
- Envisager de confier des rôles de juge et d'arbitre aux élèves, sans leur avoir proposé la formation nécessaire.
- D'utiliser exclusivement des situations ludiques sans contenus d'enseignement.

Le manque de culture générale et de connaissances de l'activité dans ses dimensions techniques (d'attaque et de défense), biomécaniques, et le mauvais positionnement entre les différentes formes d'affrontement, discréditent les propositions.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- la notion de territoire est trop souvent absente à la fois comme périmètre et comme enjeu stratégique,
- absence de terminologie spécifique liée à l'APSA (les armes, les coups, les cibles et les trajets, etc.),
- un fonctionnement qui oublie la logique scolaire de l'APSA (leçon sans opposition en duo, leçon sans rôle, leçon qu'avec les poings, etc.),
- incohérence au regard des éléments de progressivité didactique (la riposte avant la parade)
- absence d'acquisitions liées à l'analyse tactique du rapport de force : l'activité n'est envisagée que sous ses aspects techniques (gestuelle) ou socialisants.

**Ce qui a été apprécié :**

- Le répertoire gestuel est au service de l'atteinte de cibles (construction de la mise à distance, dosage de la touche...).
- Un répertoire valorisé par la variété des armes.
- L'acquisition par les élèves de plusieurs techniques d'attaque pieds poings est au service d'un projet tactique.
- Les connaissances minimales du règlement permettant au candidat de formuler les premiers contenus relatifs à l'arbitrage.
- L'élève s'approprie des règles simples pour en faire des indices décisionnels.
- L'alternance entre les différents rôles sociaux (tireurs, arbitre, juge, second...), animée par un réel souci d'apprentissage.
- Les conduites typiques sont bien cernées au moyen d'indicateurs de motricité.
- Une logique de l'APSA imposant la réversibilité des rôles entre partenaires (notion de variété d'enchaînement) au service d'un projet tactique.
- La recherche par les élèves de solutions motrices envisagée dans un cadre maîtrisé et défini sur le plan didactique et sécuritaire.
- La distinction entre touche et frappe,

- la distinction entre assaut et combat.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- le rapport de force est clairement posé comme préalable à la conception de la leçon : les oppositions asymétriques en assaut sont envisageables à la condition d'en identifier les paramètres qui permettent de ne pas nuire à la sécurité,
- les élèves sont à la fois sur le registre gestuel (technique identifiée à partir des déterminants mécaniques) et décisionnel (logique de choix des armes, des coups et des cibles).

En Course d'orientation :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Des conditions d'engagement des élèves dans un milieu donné non précisées.
- Des parcours non identifiés (étoile, papillon, jalonné, etc.), non visualisés, des distances non évaluées.
- Des acquisitions uniquement centrées sur l'orientation ou sur la course.
- Une absence de carte remise au jury précisant l'implantation des postes et des parcours envisagés.
- Une pratique en milieu naturel, ouvert, partiellement connu ou non, sans que ne soient vérifiées chez les élèves la maîtrise des outils et/ou celle des opérations à produire pour s'orienter.
- Des conditions de sécurité implicites et/ou non contextualisées. Les lignes d'arrêt et les règles élémentaires de sécurité sont imprécises.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des situations plaquées sans aucun lien avec l'analyse des caractéristiques des élèves et la spécificité des lieux (analyse de la carte),
- pas d'emboîtement des situations les unes par rapport aux autres,
- pas d'articulation entre les exigences d'orientation et de déplacement : l'un des deux prend le pas sur l'autre,
- la motricité spécifique n'est pas envisagée,
- une absence d'identification claire et précise des conditions de mise en œuvre de la sécurité.

*Ce qui a été apprécié :*

Une différenciation nécessaire pour gérer l'hétérogénéité de la classe et tenir compte des étapes (choix du type de parcours, utilisation ou non de la boussole, choix des balises) qui caractérisent le niveau d'appropriation des outils par les élèves.

Le choix des postes est justifié au regard des distances couvertes et la pertinence dans la relation carte/terrain est assurée.

- Les distances choisies sont mises en relation avec des durées et des vitesses de course.
- Le candidat maîtrise parfaitement les techniques de lecture de la carte.
- L'utilisation de la boussole est justifiée et n'est pas considérée comme un « allant de soi ».
- Les conditions de sécurité sont envisagées à travers l'engagement des élèves.
- Les règles de sécurité active et passive spécifiques au contexte d'évolution sont explicitées.

A ce niveau une clarification doit être apportée sur les variables didactiques à exploiter : nature du support cartographique et légende, pression temporelle, choix du type de parcours, zone d'évolution et ses caractéristiques, formes de groupement, utilisation ou non de la boussole, choix des balises...etc.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- la nécessaire prise en compte des potentialités énergétiques des différents niveaux d'élèves et l'adaptation du volume de course,
- la nécessaire prise en compte de la topographie des lieux (milieu vallonné, boisé, etc.).

En danse contemporaine :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Des élèves confrontés à des situations sollicitant leur potentiel de création sans guidage.

- Jouer sur différentes variables sans que l'activité de l'élève ne soit gouvernée par l'intention de présenter à des spectateurs.
- Des transformations envisagées ou ne passant exclusivement que par les composantes du mouvement, oubliant les autres variables didactiques.

#### **Ce qui a été apprécié :**

La démarche permet de solliciter l'imaginaire des élèves au service de leur motricité expressive. Les procédures de la démarche de création artistique sont identifiées et les étapes de la créativité sont précisées. Si l'enseignant propose aux élèves du vocabulaire gestuel, il ne se limite pas à la reproduction mais donne des axes de transformation qui n'oublient pas les principes de composition. Le candidat ne se limite pas uniquement à guider l'improvisation des élèves par des inducteurs du mouvement (verbes d'action) mais aussi par des objets, textes, poèmes, œuvre d'art, etc. Les apprentissages sont mis en perspective par une production finale mobilisant les connaissances et les compétences des élèves sur les trois rôles de danseur, chorégraphe et spectateur. La spécificité de l'échauffement est soulignée.

#### Gymnastique au sol et aux agrès :

#### **Ce qu'il convient d'éviter :**

Les tâches aux différents ateliers ne sont pas toutes présentées. Les élèves sont « plongés dans un dispositif » dont ils doivent sortir transformés sans préciser ce qui est à acquérir. Beaucoup d'ateliers et de situations problèmes pas forcément adaptés aux élèves. L'enseignant tient uniquement le rôle d'organisateur d'ateliers.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- un grand nombre d'ateliers donnant l'illusion que le professeur est juste un animateur et organisateur,
- une organisation ne permettant pas un volume de travail suffisant pour progresser (les élèves répètent 5 fois l'ATR),
- une absence de contenus d'enseignement clairs et précis sur les objectifs liés à la sécurité,
- une absence de différenciation des propositions en fonction des caractéristiques des élèves,
- un choix des contenus déterminé par les seules conditions matérielles,
- un fonctionnement à partir de fiches caractérisées par une multiplication de critères.

#### **Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat prend position sur le mode d'entrée de l'APSA.
- Tous les ateliers sont présentés (objectif, critère de réussite, fonctionnement, règles de sécurité), avec leurs contenus d'enseignement.
- Des remédiations sont envisagées sur un ou deux ateliers, témoignant d'une vraie prise en compte d'éléments de différenciation.
- Il indique les modalités de supervision et de médiation explicites. Le candidat précise le rôle de l'enseignant dans ses stratégies d'intervention.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des contenus d'enseignement précis qui n'oublient pas les différentes composantes de l'activité (aspects mécanique, cognitif, etc.),
- des dispositifs humains et matériels qui permettent à chaque élève d'être dans une activité de repérage,
- des stratégies qui n'oublient pas la relation aux mobiles des élèves (défi, esthétisme),
- des choix obligatoires en termes d'acquisitions recherchées : ne pas faire « toute la gymnastique » en une leçon,
- des choix clairs et hiérarchisés au niveau des rôles sociaux (aide, parade, juge, observateur, etc.).

#### En rugby :

#### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- l'absence ou l'imprécision de niveaux de jeu nuisant à la conception des apprentissages,
- l'absence du jeu en opposition et/ou la réversibilité des statuts attaquants/défenseurs,
- une gestion de l'hétérogénéité mettant en cause l'intégrité physique des élèves,

- une euphémisation de la dimension du combat et du duel au profit d'un rugby d'évitement,
- la non prise en compte des contraintes et des conséquences de l'impact liées à l'élan autorisé et à la vitesse des élèves,
- la systématisation d'une situation sur le plaquage.

#### **Ce qui a été apprécié :**

- La leçon fait apparaître, dans sa logique, le choix d'une démarche située au sein d'un compromis basé sur l'articulation des éléments techniques aux éléments tactiques : les apprentissages techniques sont au service d'une intention tactique.
- La notion de rapport de force (attaque / défense) est présente.
- Des propositions originales de formes scolaires du rugby sont élaborées et mises en place.
- Les situations d'apprentissage sont variées et différenciées en fonction de variables didactiques précisément identifiées, elles assurent la cohérence verticale des situations d'apprentissage au service du thème de la leçon.
- Le candidat intègre dans les contenus de sa leçon ceux relatifs à l'arbitrage et à l'observation.
- Le candidat prend une position claire et judicieuse entre le jeu groupé et/ou le jeu déployé en fonction du contexte.
- Le candidat n'hésite pas, en référence aux caractéristiques des élèves, à démixer certaines situations et à alterner groupes de besoin et groupes de niveaux.
- Quand le plaquage est abordé, des contenus distincts pour l'élève plaqueur et pour l'élève plaqué sont énoncés.

#### En basket-ball :

#### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- Le contenu de la leçon ne prend pas en compte la logique de l'APSA.
- L'absence de cible, de jeu orienté et de réversibilité ne contribuent pas à donner du sens aux apprentissages.
- Il est important de définir les niveaux de jeu de départ afin d'éviter la proposition d'une leçon de 6<sup>e</sup> à des élèves de terminale ayant de plus un vécu de deux cycles de basket-ball.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des propositions exclusives de parcours visant la construction de seules habiletés techniques (tir, dribble...),
- des absences chroniques de ce qu'il faut transformer au niveau collectif : les situations ne proposent que la construction de rôles socio-moteurs individuels,
- l'absence d'identification de projets collectifs clairement énoncés (exemple : « *j'attends pour mes élèves de 3<sup>ème</sup> qu'ils soient capables de tenir tel ou tel rôle, d'appliquer telle ou telle règle d'action afin de construire la contre attaque dans un dispositif de 4/4* »),
- l'absence de connaissances liées aux algorithmes permettant aux élèves d'être dans une logique perceptivo-décisionnelle (alternatives de jeu).

#### **Ce qui a été apprécié :**

- Conserver la logique du rapport de force et un niveau de jeu équilibré entre les joueurs, même.
- Le candidat propose des contenus relatifs à l'élaboration de stratégies collectives et précise les indicateurs de l'observation.
- La prise en compte des rôles sociaux est effective : des contenus d'enseignement sont proposés pour l'observation et l'arbitrage.
- Les équipes constituées (mixtes ou non, de niveaux ou non) sont justifiées au regard des caractéristiques des élèves, des orientations éducatives énoncées).

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- le candidat propose des contenus relatifs à l'élaboration de stratégies collectives,
- la présence d'indicateurs de progrès observables par les élèves,
- le candidat propose des apprentissages techniques en lien avec une activité décisionnelle,
- la présence de contenus pour l'arbitrage et la co-observation,
- des choix clairs liés à la construction du projet collectif à partir de l'extraction de données quantitatives quand elles existent dans le dossier et permettant aux élèves de se mettre en projet. (exemple : 3<sup>ème</sup>, contre attaque, leçon 1, 30% des balles arrivent en zone de tir favo-

table... quelles exploitations ?). Si les données n'existent pas dans les leçons précédentes, ne pas hésiter à formuler des hypothèses et/ou à faire une proposition de recueil de données en fin de séance,

- une clarification des exigences techniques et règlementaires permettant d'entrevoir le traitement scolaire de l'APSA (faire des choix ou des aménagements de règles).

#### En musculation :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- La leçon n'est que la présentation de postes de travail et les acquisitions prioritaires ne sont pas mentionnées.
- L'enchaînement des tâches ne s'appuie pas sur les principes fondamentaux de cette activité (solicitation des groupes musculaires, notion de récupération, de relâchement, d'étirement, etc.).
- Les différents régimes et/ou méthodes de contraction musculaire sont méconnus.
- Les mobiles liés à la pratique de la CC5 sont ignorés, ainsi que la personnalisation du travail à effectuer.
- L'activité est perçue comme nécessairement instrumentalisée, appareillée, occultant toute la richesse des ateliers de gainage, de mouvements en isométrie, d'abdominaux etc.
- Les contenus d'enseignement sur les postures et les trajets moteurs sont absents.

##### **Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat envisage la construction du projet personnel (mobiles + ressources) qui résulte d'une articulation pertinente des ressources des élèves aux mobiles retenus.
- Le rôle de l'enseignant dans le guidage de l'élève est précisé.
- Le candidat s'appuie sur des connaissances anatomiques et physiologiques précises pour construire avec rigueur les indicateurs de régulation mis à disposition des élèves dans chaque situation (forces, charges, répétitions, effets de la fatigue, etc.).
- L'objectif de leçon est centré sur un thème jugé prioritaire et justifié (adopter une respiration rythmée, un ressenti à identifier, une charge adaptée pour chacun, etc.).

#### En natation (nages sportives, sauvetage) :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- Les tâches à effectuer ne sont pas adaptées au niveau moteur des élèves.
- L'absence d'un traitement didactique de l'activité amenant une incohérence dans l'emboîtement des situations d'apprentissage. Ce constat résulte d'un traitement superficiel des niveaux et d'une méconnaissance de l'activité adaptative de l'élève dans le milieu aquatique ainsi que des lois élémentaires de physique. Il conduit le candidat à des propositions erronées.
- Les règles élémentaires de sécurité concernant cette activité ne sont pas clairement maîtrisées.

##### **Ce qui a été apprécié :**

- La détermination des niveaux envisage la progressivité des apprentissages et les étapes à franchir. Cette démarche implique un choix d'entrée annoncé et ciblé (exemple : propulsion et respiration comme pilotes des apprentissages, mises en perspective des apprentissages dans une logique définie, de performance mesurée et/ou de parcours).
- La notion de quantité et un volume de pratique suffisant sont proposés.
- L'utilisation du matériel pédagogique est justifiée par des connaissances théoriques quant aux conséquences de ce matériel en matière d'hydrodynamisme et de flottabilité par exemple.
- L'apprentissage du rétropédalage en sauvetage et du plongeon en canard est proposé en fonction des caractéristiques du public et n'est pas considéré d'emblée comme un incontournable.

#### En tennis de table :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- Le candidat conçoit l'activité comme « une batterie de coups » à effectuer de manière purement technique sans relation avec les intentions de jeu.

- La spécificité du tennis de table dans les sports de raquettes n'est pas identifiée.
- Les conditions de la notion de construction du point sont souvent occultées : de la 6<sup>e</sup> à la terminale le travail, routinisé, à partir de zones à atteindre, ou à éviter est demandé.
- La « montante – descendante » est le dispositif magique et systématique, exceptionnellement questionné au regard des objectifs d'apprentissage.
- Le candidat n'a pas construit une logique d'enseignement - apprentissage qui lui permet de repérer quelques niveaux de performance bien précis, hiérarchisés, articulant par exemple zone de jeu, trajectoires créées, déplacements, prise d'informations, prise de raquette, techniques à disposition, etc.).

#### **Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat exploite la logique de l'activité basée sur la prise en compte de l'intentionnalité de jeu au service d'une construction immédiate ou différée du point.
- Les formes de groupement sont variées.
- L'utilisation des rôles sociaux (entraîneur, partenaires, observateurs, arbitre...) permet l'intégration de connaissances facilitant l'acquisition des compétences visées.
- Des fiches d'observation font apparaître des critères et des indicateurs en lien avec les apprentissages visés. Leur exploitation, par et avec les élèves, est explicite et participe aux apprentissages.

#### **V. Pour conclure**

La préparation au concours interne d'éducation physique et sportive nécessite de la part du candidat d'adopter une démarche réflexive visant à construire, à développer, à enrichir, à l'aide d'un point de vue personnel clairement formalisé. Cette démarche se doit d'être mise à l'épreuve dans son environnement professionnel quotidien.

L'identification et la maîtrise des stratégies d'enseignement ainsi que leur justification sont indispensables aux compétences requises du concours. Cette préparation suppose également la construction d'un enseignement cohérent au sein de l'établissement, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, de la 2<sup>e</sup> à la terminale, formalisé au sein d'un projet pédagogique opérationnel. Elle implique également la volonté de participer à la politique éducative de l'établissement et suppose une implication dans les dispositifs de formation initiale comme continue.

Le programme de cette épreuve impose aux candidats la nécessité de prendre connaissance des différents publics : collégiens, lycéens, et des particularités envisageables en fonction du contexte. On ne se saurait trop encourager les candidats à aller observer les pratiques aux différents niveaux de classe (tous le cursus second degré) et chez les différents publics (collège, lycée).

#### **La prestation du candidat :**

##### **La production de posters**

Mots-clés : support médiatique, lisibilité, équilibre, tri

**Ce qui est non recevable** : Comme cela est souligné dans les rapports précédents, les posters doivent revêtir un caractère utilitaire au service de l'exposé et non venir ajouter de la confusion. D'un point de vue fonctionnel, on note des cas de mauvaise lisibilité : trop petit, trop dense, mal calligraphié, présentant tout le texte de l'exposé. À l'opposé, sont proposés des posters « pense-bêtes », mal exploités faute de liens entre eux. Une mauvaise disposition peut aussi nuire à une exploitation et une mise en relation.

**Ce qui est conseillé** : Les posters doivent être conçus comme des supports à la communication. Un affichage des choix réalisés lors de la lecture du dossier nécessite de les faire ressortir d'un point de vue visuel. Les posters doivent présenter **une sélection d'informations servant de point d'appui** à la présentation de la leçon, dans une approche dynamique.

##### **La prestation orale**

Mots-clés : clarté, rythme, précision

**Ce qui est non recevable** : Le candidat adopte une attitude familière, cherchant la connivence avec le jury ou théâtralise à outrance ses interventions. Le candidat fait durer sa conclusion sans apporter d'informations supplémentaires, celle-ci devenant un prétexte à utiliser les 45 minutes.

**Ce qui est conseillé** : Sobriété de la prestation, richesse et définition des concepts, discours structuré, permettent de présenter une leçon claire et dès lors explicative des différents enjeux de formation.

### **Le traitement des APSA**

**Ce qui est apprécié** : Les connaissances théoriques débouchent sur des propositions et des mises en œuvre concrètes. Les situations sont judicieusement et explicitement adaptées aux besoins et aux ressources des élèves, aux hypothèses de transformations formulées en termes de compétences. La pratique effective est quantitativement et qualitativement précisée (durées, répétitions, vitesses, distances, puissances, récupérations...etc.). Chaque situation proposée s'inscrit dans une logique constructive d'apprentissages articulés qui respecte les caractéristiques des élèves et la logique interne de l'activité. La prise en compte des élèves en difficulté n'occulte pas celle des « bons élèves ».

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- une transposition didactique déclarée et justifiée au regard des caractéristiques des élèves,
- les effets attendus sur les apprentissages sont clairement identifiés et mesurés,
- le candidat gère à la fois le temps, l'espace, les groupes et les procédures,
- les contenus d'enseignement sont différenciés en fonction des ressources des élèves et de leurs pré-acquis,
- les outils de l'enseignant sont adaptés à la communication dans la classe. Les outils mis au service des élèves favorisent les apprentissages,
- les variables spécifiques de l'APSA sont exploitées,
- l'échauffement tient compte de la spécificité de l'APSA et des situations à venir. Il prépare à la leçon,
- les différents temps de la leçon sont présents,
- la leçon est mise en perspective dans la temporalité du cycle ; l'avant, mais aussi l'après,
- la durée de chaque situation est corrélée à la durée de la leçon

**Ce qui dessert** : La connaissance de l'activité support est formelle et livresque, voire très insuffisante. Certains candidats ont approfondi des modèles de traitement didactique. Cependant leurs connaissances liées à la technologie de l'activité sont insuffisantes. La spécificité de l'APSA n'apparaît pas dans la leçon. Les situations de découverte ou de reproduction d'un modèle technique sont privilégiées sans que les apprentissages soient explicités. Le candidat présente des situations d'apprentissage relevant d'une magie de la tâche sans identification des contenus d'enseignement : « je demande...je lui dis...l'élève fait...et donc il a compris et a appris ».

**Ce qui n'est pas recevable** : Le candidat ne prend pas en compte l'intégralité des informations données par le jury (question posée). La durée effective de la leçon intègre les durées de déplacements vers les installations sportives. Le candidat traite une autre APSA ou une autre classe et sa leçon est à contre sens des caractéristiques du contexte et de la logique de l'APSA support.

Le candidat ne propose pas de contenus, ou reprend intégralement les objectifs et les contenus d'enseignement de la leçon précédente.

Le candidat met en danger les élèves.

Le candidat propose des apprentissages par ateliers qui ne sont pas tous présentés.

Des exemples d'éléments non recevables :

- une méconnaissance des contraintes anatomo-fonctionnelles, biomécaniques, physiques, énergétiques liées à l'activité support et/ou aux situations proposées,
- Une intégrité physique de l'élève est menacée. Toute proposition qui expose à un moment ou à un autre l'élève à un danger portant atteinte à son intégrité physique ou psychologique est considérée comme irrecevable,
- La notion de « débutant » dans l'activité n'est pas discutée (mise en liens avec l'âge, les caractéristiques, les parcours antérieurs des élèves, la filière...) au regard des ressources des élèves,
- La leçon pour une classe de 6<sup>ème</sup> ne peut être la même que pour une classe de 2<sup>nde</sup> professionnelle ou de terminale,
- La leçon demandée est uniquement une nouvelle évaluation diagnostique,
- La charge de travail pour l'élève est insuffisante ou insurmontable,

- La spécificité de l'échauffement n'apparaît pas,
- L'enseignant est absent de sa leçon.

Les activités à risques (gymnastique, natation, musculation, course d'orientation) nécessitent une prise en compte et des dispositions qui garantissent la sécurité des élèves. Sans ces conditions minimales, la plus belle des leçons ne saurait satisfaire aux exigences minimales du jury et à la professionnalité attendue du candidat.

#### En athlétisme (sauts et courses : vitesse-relais, haies) :

**Ce qu'il convient d'éviter :** La logique de l'activité n'est pas respectée (temps, distances, concours...etc.). Les variables introduites dans les situations sont inadaptées aux possibilités des élèves (hauteur des haies et écartement, temps approximatifs...etc.). Les élèves sont confrontés à des situations visant des transformations qui ne sont pas clairement identifiées. Le candidat fait preuve d'une méconnaissance technique de l'activité.

Exemple en saut : les liens entre la phase de la course d'élan et celle du saut ne sont pas réalisés.  
Exemple en relais : le candidat ne dissocie pas vitesse du témoin et vitesses des élèves.

**Ce qui a été apprécié :** Une différenciation est opérée dans la classe tenant compte des ressources des élèves et de leur bagage technique.

Exemple : la longueur de la zone de transmission du témoin est discutée sur le plan didactique. Les aménagements du milieu sont introduits pour répondre à des problèmes bien délimités s'appuyant sur une analyse préalable des réponses des élèves mettant en relation les hypothèses de fonctionnement et ce qui est à transformer

#### En Boxe Française :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Résumer les apprentissages à des gammes de coups (armes) quand la notion d'affrontement est absente ou traitée en dehors de sa spécificité (logique des sports de combat de percussion).
- Limiter l'apprentissage aux seules attaques avec poings,
- Proposer des situations dans lesquelles les élèves ne sont que dans des actions de coopération sans réversibilité des statuts.
- Envisager de confier des rôles de juge et d'arbitre aux élèves, sans leur avoir proposé la formation nécessaire.
- D'utiliser exclusivement des situations ludiques sans contenus d'enseignement.

Le manque de culture générale et de connaissances de l'activité dans ses dimensions techniques (d'attaque et de défense), biomécaniques, et le mauvais positionnement entre les différentes formes d'affrontement, discréditent les propositions.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- la notion de territoire est trop souvent absente à la fois comme périmètre et comme enjeu stratégique,
- absence de terminologie spécifique liée à l'APSA (les armes, les coups, les cibles et les trajets, etc.),
- un fonctionnement qui oublie la logique scolaire de l'APSA (leçon sans opposition en duo, leçon sans rôle, leçon qu'avec les poings, etc.),
- incohérence au regard des éléments de progressivité didactique (la riposte avant la parade)
- absence d'acquisitions liées à l'analyse tactique du rapport de force : l'activité n'est envisagée que sous ses aspects techniques (gestuelle) ou socialisants.

**Ce qui a été apprécié :**

- Le répertoire gestuel est au service de l'atteinte de cibles (construction de la mise à distance, dosage de la touche...),
- Un répertoire valorisé par la variété des armes.
- L'acquisition par les élèves de plusieurs techniques d'attaque pieds poings est au service d'un projet tactique.

- Les connaissances minimales du règlement permettant au candidat de formuler les premiers contenus relatifs à l'arbitrage.
- L'élève s'approprié des règles simples pour en faire des indices décisionnels.
- L'alternance entre les différents rôles sociaux (tireurs, arbitre, juge, second...), animée par un réel souci d'apprentissage.
- Les conduites typiques sont bien cernées au moyen d'indicateurs de motricité.
- Une logique de l'APSA imposant la réversibilité des rôles entre partenaires (notion de variété d'enchaînement) au service d'un projet tactique.
- La recherche par les élèves de solutions motrices envisagée dans un cadre maîtrisé et défini sur le plan didactique et sécuritaire.
- la distinction entre touche et frappe,
- la distinction entre assaut et combat.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- le rapport de force est clairement posé comme préalable à la conception de la leçon : les oppositions asymétriques en assaut sont envisageables à la condition d'en identifier les paramètres qui permettent de ne pas nuire à la sécurité,
- les élèves sont à la fois sur le registre gestuel (technique identifiée à partir des déterminants mécaniques) et décisionnel (logique de choix des armes, des coups et des cibles).

#### En Course d'orientation :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- Des conditions d'engagement des élèves dans un milieu donné non précisées,
- Des parcours non identifiés (étoile, papillon, jalonné, etc.), non visualisés, des distances non évaluées.
- Des acquisitions uniquement centrées sur l'orientation ou sur la course.
- Une absence de carte remise au jury précisant l'implantation des postes et des parcours envisagés.
- Une pratique en milieu naturel, ouvert, partiellement connu ou non, sans que ne soient vérifiées chez les élèves la maîtrise des outils et/ou celle des opérations à produire pour s'orienter.
- Des conditions de sécurité implicites et/ou non contextualisées. Les lignes d'arrêt et les règles élémentaires de sécurité sont imprécises.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des situations plaquées sans aucun lien avec l'analyse des caractéristiques des élèves et la spécificité des lieux (analyse de la carte),
- pas d'emboîtement des situations les unes par rapport aux autres,
- pas d'articulation entre les exigences d'orientation et de déplacement : l'un des deux prend le pas sur l'autre,
- la motricité spécifique n'est pas envisagée,
- une absence d'identification claire et précise des conditions de mise en œuvre de la sécurité.

##### *Ce qui a été apprécié :*

Une différenciation nécessaire pour gérer l'hétérogénéité de la classe et tenir compte des étapes (choix du type de parcours, utilisation ou non de la boussole, choix des balises) qui caractérisent le niveau d'appropriation des outils par les élèves.

Le choix des postes est justifié au regard des distances couvertes et la pertinence dans la relation carte/terrain est assurée.

- Les distances choisies sont mises en relation avec des durées et des vitesses de course.
- Le candidat maîtrise parfaitement les techniques de lecture de la carte.
- L'utilisation de la boussole est justifiée et n'est pas considérée comme un « allant de soi ».
- Les conditions de sécurité sont envisagées à travers l'engagement des élèves.
- Les règles de sécurité active et passive spécifiques au contexte d'évolution sont explicitées.

A ce niveau une clarification doit être apportée sur les variables didactiques à exploiter : nature du support cartographique et légende, pression temporelle, choix du type de parcours, zone

d'évolution et ses caractéristiques, formes de groupement, utilisation ou non de la boussole, choix des balises...etc.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- la nécessaire prise en compte des potentialités énergétiques des différents niveaux d'élèves et l'adaptation du volume de course,
- la nécessaire prise en compte de la topographie des lieux (milieu vallonné, boisé, etc.).

En danse contemporaine :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Des élèves confrontés à des situations sollicitant leur potentiel de création sans guidage.
- Jouer sur différentes variables sans que l'activité de l'élève ne soit gouvernée par l'intention de présenter à des spectateurs.
- Des transformations envisagées ou ne passant exclusivement que par les composantes du mouvement, oubliant les autres variables didactiques.

**Ce qui a été apprécié :**

La démarche permet de solliciter l'imaginaire des élèves au service de leur motricité expressive. Les procédures de la démarche de création artistique sont identifiées et les étapes de la créativité sont précisées. Si l'enseignant propose aux élèves du vocabulaire gestuel, il ne se limite pas à la reproduction mais donne des axes de transformation qui n'oublient pas les principes de composition. Le candidat ne se limite pas uniquement à guider l'improvisation des élèves par des inducteurs du mouvement (verbes d'action) mais aussi par des objets, textes, poèmes, œuvre d'art, etc. Les apprentissages sont mis en perspective par une production finale mobilisant les connaissances et les compétences des élèves sur les trois rôles de danseur, chorégraphe et spectateur. La spécificité de l'échauffement est soulignée.

Gymnastique au sol et aux agrès :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

Les tâches aux différents ateliers ne sont pas toutes présentées. Les élèves sont « plongés dans un dispositif » dont ils doivent sortir transformés sans préciser ce qui est à acquérir. Beaucoup d'ateliers et de situations problèmes pas forcément adaptés aux élèves. L'enseignant tient uniquement le rôle d'organisateur d'ateliers.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- un grand nombre d'ateliers donnant l'illusion que le professeur est juste un animateur et organisateur,
- une organisation ne permettant pas un volume de travail suffisant pour progresser (les élèves répètent 5 fois l'ATR),
- une absence de contenus d'enseignement clairs et précis sur les objectifs liés à la sécurité,
- une absence de différenciation des propositions en fonction des caractéristiques des élèves,
- un choix des contenus déterminé par les seules conditions matérielles,
- un fonctionnement à partir de fiches caractérisées par une multiplication de critères.

**Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat prend position sur le mode d'entrée de l'APSA.
- Tous les ateliers sont présentés (objectif, critère de réussite, fonctionnement, règles de sécurité), avec leurs contenus d'enseignement.
- Des remédiations sont envisagées sur un ou deux ateliers, témoignant d'une vraie prise en compte d'éléments de différenciation.
- Il indique les modalités de supervision et de médiation explicites. Le candidat précise le rôle de l'enseignant dans ses stratégies d'intervention.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des contenus d'enseignement précis qui n'oublient pas les différentes composantes de l'activité (aspects mécanique, cognitif, etc.),
- des dispositifs humains et matériels qui permettent à chaque élève d'être dans une activité de repérage,
- des stratégies qui n'oublient pas la relation aux mobiles des élèves (défi, esthétisme),

- des choix obligatoires en termes d'acquisitions recherchées : ne pas faire « toute la gymnastique » en une leçon,
- des choix clairs et hiérarchisés au niveau des rôles sociaux (aide, parade, juge, observateur, etc.).

#### En rugby :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- l'absence ou l'imprécision de niveaux de jeu nuisant à la conception des apprentissages,
- l'absence du jeu en opposition et/ou la réversibilité des statuts attaquants/défenseurs,
- une gestion de l'hétérogénéité mettant en cause l'intégrité physique des élèves,
- une euphémisation de la dimension du combat et du duel au profit d'un rugby d'évitement,
- la non prise en compte des contraintes et des conséquences de l'impact liées à l'élan autorisé et à la vitesse des élèves,
- la systématisation d'une situation sur le plaquage.

##### **Ce qui a été apprécié :**

- La leçon fait apparaître, dans sa logique, le choix d'une démarche située au sein d'un compromis basé sur l'articulation des éléments techniques aux éléments tactiques : les apprentissages techniques sont au service d'une intention tactique.
- La notion de rapport de force (attaque / défense) est présente.
- Des propositions originales de formes scolaires du rugby sont élaborées et mises en place.
- Les situations d'apprentissage sont variées et différenciées en fonction de variables didactiques précisément identifiées, elles assurent la cohérence verticale des situations d'apprentissage au service du thème de la leçon.
- Le candidat intègre dans les contenus de sa leçon ceux relatifs à l'arbitrage et à l'observation.
- Le candidat prend une position claire et judicieuse entre le jeu groupé et/ou le jeu déployé en fonction du contexte.
- Le candidat n'hésite pas, en référence aux caractéristiques des élèves, à démixer certaines situations et à alterner groupes de besoin et groupes de niveaux.
- Quand le plaquage est abordé, des contenus distincts pour l'élève plaqueur et pour l'élève plaqué sont énoncés.

#### En basket-ball :

##### **Ce qu'il convient d'éviter :**

- Le contenu de la leçon ne prend pas en compte la logique de l'APSA.
- L'absence de cible, de jeu orienté et de réversibilité ne contribuent pas à donner du sens aux apprentissages.
- Il est important de définir les niveaux de jeu de départ afin d'éviter la proposition d'une leçon de 6<sup>e</sup> à des élèves de terminale ayant de plus un vécu de deux cycles de basket-ball.

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- des propositions exclusives de parcours visant la construction de seules habiletés techniques (tir, dribble...),
- des absences chroniques de ce qu'il faut transformer au niveau collectif : les situations ne proposent que la construction de rôles socio-moteurs individuels,
- l'absence d'identification de projets collectifs clairement énoncés (exemple : « *j'attends pour mes élèves de 3<sup>ème</sup> qu'ils soient capables de tenir tel ou tel rôle, d'appliquer telle ou telle règle d'action afin de construire la contre attaque dans un dispositif de 4/4* »),
- l'absence de connaissances liées aux algorithmes permettant aux élèves d'être dans une logique perceptivo-décisionnelle (alternatives de jeu).

##### **Ce qui a été apprécié :**

- Conserver la logique du rapport de force et un niveau de jeu équilibré entre les joueurs, même.
- Le candidat propose des contenus relatifs à l'élaboration de stratégies collectives et précise les indicateurs de l'observation.
- La prise en compte des rôles sociaux est effective : des contenus d'enseignement sont proposés pour l'observation et l'arbitrage.

- Les équipes constituées (mixtes ou non, de niveaux ou non) sont justifiées au regard des caractéristiques des élèves, des orientations éducatives énoncées).

La session 2009 fait particulièrement apparaître les points suivants :

- le candidat propose des contenus relatifs à l'élaboration de stratégies collectives,
- la présence d'indicateurs de progrès observables par les élèves,
- le candidat propose des apprentissages techniques en lien avec une activité décisionnelle,
- la présence de contenus pour l'arbitrage et la co-observation,
- des choix clairs liés à la construction du projet collectif à partir de l'extraction de données quantitatives quand elles existent dans le dossier et permettant aux élèves de se mettre en projet. (exemple : 3<sup>ème</sup>, contre attaque, leçon 1, 30% des balles arrivent en zone de tir favorable... quelles exploitations ?). Si les données n'existent pas dans les leçons précédentes, ne pas hésiter à formuler des hypothèses et/ou à faire une proposition de recueil de données en fin de séance,
- une clarification des exigences techniques et règlementaires permettant d'entrevoir le traitement scolaire de l'APSA (faire des choix ou des aménagements de règles).

En musculation :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- La leçon n'est que la présentation de postes de travail et les acquisitions prioritaires ne sont pas mentionnées.
- L'enchaînement des tâches ne s'appuie pas sur les principes fondamentaux de cette activité (solicitation des groupes musculaires, notion de récupération, de relâchement, d'étirement, etc.).
- Les différents régimes et/ou méthodes de contraction musculaire sont méconnus.
- Les mobiles liés à la pratique de la CC5 sont ignorés, ainsi que la personnalisation du travail à effectuer.
- L'activité est perçue comme nécessairement instrumentalisée, appareillée, occultant toute la richesse des ateliers de gainage, de mouvements en isométrie, d'abdominaux etc.
- Les contenus d'enseignement sur les postures et les trajets moteurs sont absents.

**Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat envisage la construction du projet personnel (mobiles + ressources) qui résulte d'une articulation pertinente des ressources des élèves aux mobiles retenus.
- Le rôle de l'enseignant dans le guidage de l'élève est précisé.
- Le candidat s'appuie sur des connaissances anatomiques et physiologiques précises pour construire avec rigueur les indicateurs de régulation mis à disposition des élèves dans chaque situation (forces, charges, répétitions, effets de la fatigue, etc.).
- L'objectif de leçon est centré sur un thème jugé prioritaire et justifié (adopter une respiration rythmée, un ressenti à identifier, une charge adaptée pour chacun, etc.).

En natation (nages sportives, sauvetage) :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Les tâches à effectuer ne sont pas adaptées au niveau moteur des élèves.
- L'absence d'un traitement didactique de l'activité amenant une incohérence dans l'emboîtement des situations d'apprentissage. Ce constat résulte d'un traitement superficiel des niveaux et d'une méconnaissance de l'activité adaptative de l'élève dans le milieu aquatique ainsi que des lois élémentaires de physique. Il conduit le candidat à des propositions erronées.
- Les règles élémentaires de sécurité concernant cette activité ne sont pas clairement maîtrisées.

**Ce qui a été apprécié :**

- La détermination des niveaux envisage la progressivité des apprentissages et les étapes à franchir. Cette démarche implique un choix d'entrée annoncé et ciblé (exemple : propulsion et respiration comme pilotes des apprentissages, mises en perspective des apprentissages dans une logique définie, de performance mesurée et/ou de parcours).
- La notion de quantité et un volume de pratique suffisant sont proposés.

- L'utilisation du matériel pédagogique est justifiée par des connaissances théoriques quant aux conséquences de ce matériel en matière d'hydrodynamisme et de flottabilité par exemple.
- L'apprentissage du r tropolalage en sauvetage et du plongeon en canard est proposé en fonction des caractéristiques du public et n'est pas considéré d'emblée comme un incontournable.

En tennis de table :

**Ce qu'il convient d'éviter :**

- Le candidat conçoit l'activité comme « une batterie de coups » à effectuer de manière purement technique sans relation avec les intentions de jeu.
- La spécificité du tennis de table dans les sports de raquettes n'est pas identifiée.
- Les conditions de la notion de construction du point sont souvent occultées : de la 6<sup>e</sup>   la terminale le travail, routinisé, à partir de zones à atteindre, ou à éviter est demandé.
- La « montante – descendante » est le dispositif magique et systématique, exceptionnellement questionné au regard des objectifs d'apprentissage.
- Le candidat n'a pas construit une logique d'enseignement - apprentissage qui lui permet de repérer quelques niveaux de performance bien précis, hiérarchisés, articulant par exemple zone de jeu, trajectoires cr ees, déplacements, prise d'informations, prise de raquette, techniques à disposition, etc.).

**Ce qui a été apprécié :**

- Le candidat exploite la logique de l'activité basée sur la prise en compte de l'intentionnalité de jeu au service d'une construction immédiate ou différée du point.
- Les formes de groupement sont variées.
- L'utilisation des rôles sociaux (entraîneur, partenaires, observateurs, arbitre...) permet l'intégration de connaissances facilitant l'acquisition des compétences visées.
- Des fiches d'observation font apparaître des critères et des indicateurs en lien avec les apprentissages visés. Leur exploitation, par et avec les élèves, est explicite et participe aux apprentissages.

**VI. Pour conclure**

La préparation au concours interne d'éducation physique et sportive nécessite de la part du candidat d'adopter une démarche réflexive visant à construire, à développer, à enrichir, à l'aide d'un point de vue personnel clairement formalisé. Cette démarche se doit d'être mise à l'épreuve dans son environnement professionnel quotidien.

L'identification et la maîtrise des stratégies d'enseignement ainsi que leur justification sont indispensables aux compétences requises du concours. Cette préparation suppose également la construction d'un enseignement cohérent au sein de l'établissement, de la 6<sup>e</sup>   la 3<sup>e</sup>, de la 2<sup>e</sup>   la terminale, formalisé au sein d'un projet pédagogique opérationnel. Elle implique également la volonté de participer à la politique éducative de l'établissement et suppose une implication dans les dispositifs de formation initiale comme continue.

Le programme de cette épreuve impose aux candidats la nécessité de prendre connaissance des différents publics : collégiens, lycéens, et des particularités envisageables en fonction du contexte. On ne se saurait trop encourager les candidats à aller observer les pratiques aux différents niveaux de classe (tous le cursus second degré) et chez les différents publics (collège, lycée).

## SECONDE EPREUVE D'ADMISSION

### **Prestation Physique**

Les conditions de déroulement des prestations physiques ont été excellentes quelles que soient les APSA (voir rapports détaillés).

### **Epreuve d'entretien**

La logique de l'épreuve d'entretien de l'oral 2 de l'agrégation interne est clairement définie pour permettre de révéler des compétences différentes et complémentaires de l'épreuve de leçon de l'oral1. Elle est ainsi construite, et ce quelle que soit l'activité support choisie par les candidats, pour identifier principalement le niveau de connaissance acquis dans les domaines didactiques et techniques. Les candidats dérivant leurs justifications sur le champ strictement pédagogique ont été considérés par le jury comme hors sujet. L'idée sous jacente est de permettre de vérifier que le candidat maîtrise l'activité de façon suffisante pour pouvoir devenir au sein de son établissement, du bassin de formation auquel il est rattaché, voire même à l'échelon de son académie, une personne ressource dans son domaine capable d'intervenir dans différentes actions de formation.

Cette année, l'épreuve a été organisée de façon à ce que la plus grande équité des modalités d'évaluation et la plus grande identité des champs de questionnement soient respectées malgré la diversité des activités proposées. Aussi, les procédures d'accueil des candidats et le déroulement temporel de l'épreuve ont été standardisés pour offrir à tous une durée d'expression et de questionnement identique. Par exemple, au début et au terme des 45 minutes incompressibles de l'épreuve, l'entretien a été lancé et interrompu simultanément pour tous les candidats par une annonce concernant toutes les interrogations en cours.

La plus grande nouveauté de l'épreuve résidait cette année dans une durée de préparation fixée à 10 minutes pour répondre à une question initiale posée par le jury. Cette préparation pendant laquelle le candidat avait à sa disposition des feuilles de brouillons, un tableau blanc et des feutres effaçables, était immédiatement suivie par un exposé d'une durée maximum de 10 minutes pendant laquelle le jury s'interdisait d'intervenir. La qualité de l'exposé est avant tout considérée comme révélatrice d'une compétence chez le candidat à être en mesure de s'investir par la suite dans des actions de formation. Suite à l'exposé qui pouvait bien sûr être réduit par le candidat, le questionnement des deux membres du jury intervenait en alternance en respectant un temps de parole équivalent et permettait d'aborder systématiquement l'ensemble des champs de référence relatifs à chaque APSA.

# **LES PRESTATIONS PHYSIQUES**

## ATHLETISME

### **Conditions de déroulement de l'épreuve :**

La prestation physique consiste en une course de 12 minutes sur un parcours de 320 mètres en forme de « huit », tracé sur un terrain plat et horizontal. Les deux boucles du « huit » sont identiques. Elles comportent dans leur partie curviligne 10 balises réparties tous les 10 mètres (Bulletin Officiel Spécial n° 8 du 24 mai 2001).

Le candidat doit chercher à parcourir la plus grande distance possible. Toutefois, il doit repasser toutes les minutes dans la zone cible, zone d'intersection du « huit », et par une porte de six mètres de large, matérialisée par 2 plots. Pour satisfaire à la contrainte de l'épreuve, le candidat a la possibilité de moduler la distance qu'il parcourt sur un « huit » en contournant, si nécessaire, des balises différentes à chaque boucle. Le candidat doit investir les deux boucles du « huit » à chaque minute en débutant par la balise n°1, mais afin de tenir compte de la vitesse de course du candidat, le rayon de la zone cible varie : il est de 7m50 pour une vitesse inférieure ou égale à 12 km/h (soit 8 balises par minute), de 10 m pour une vitesse supérieure à 12 km/h et de 15m pour une vitesse supérieure à 16 km/h. En d'autres termes, pour le retour dans la zone cible, toutes les minutes, plus la vitesse du coureur est élevée, plus le diamètre de la zone cible est important.

Vitesse de course = V	$V \leq 12$ km/h	$12$ km/h $< V \leq 16$ km/h	$V > 16$ km/h
Diamètre de la zone cible	15 mètres	20 mètres	30 mètres

Le départ de l'épreuve s'effectue au centre de la zone cible du « huit ». A chaque minute un signal sonore est émis et les candidats sont informés du nombre de minutes restantes. Le nombre de candidats par série est limité à quatre afin de prendre en compte les contraintes du dispositif. La première série démarre 30 minutes après l'appel permettant un échauffement sur le parcours officiel. Il va de soi que pendant l'épreuve les candidats ne sont pas autorisés à utiliser un chronomètre ni un quelconque instrument permettant d'apprécier le temps de course, et ne doivent recevoir aucune aide extérieure. En 2009, le revêtement synthétique ne permettait pas l'utilisation de chaussures à pointes, mais garantissait une excellente adhérence, et une équité de condition pour toutes les séries. Les conditions atmosphériques ont été globalement égales pour l'ensemble des sessions, avec un temps frais.

### **Évaluation :**

L'aménagement du parcours permet au candidat de développer des stratégies personnelles afin de réaliser la plus grande distance possible tout en respectant la contrainte de passage dans la zone cible à chaque minute. En effet, il est possible d'augmenter ou de réduire la distance parcourue durant chacune des 12 minutes, en contournant plus ou moins de balises sur les deux boucles de chaque « huit » effectué. Le nombre de balises contournées détermine la distance parcourue et permet l'attribution d'une note de performance en fonction d'un barème. Un coefficient est affecté à cette note de performance en fonction du degré d'adaptation à la contrainte de passage dans la zone cible. Toutefois, le passage à la première minute n'est pas pris en compte afin de laisser au candidat une possibilité de régulation.

### **Niveaux des candidats :**

La tendance observée lors des sessions précédentes se confirme, à savoir que les candidats se sont appropriés les contraintes de cette épreuve qu'ils abordent avec une réelle préparation leur permettant d'exploiter au mieux leurs ressources énergétiques et psychiques. Cependant on note que de nombreux candidats ont tendance à piétiner dans la zone cible, ce qui dénote une maîtrise aléatoire de l'allure de course, et qui entraîne forcément un moindre nombre de balises franchies. A titre indicatif, les résultats de la session 2009 se situent à une performance moyenne de 99 balises pour les filles et de 148 balises pour les garçons.

### **Conseils de préparation :**

L'épreuve exige une préparation spécifique à la situation proposée. Au delà de cette évidence, il est rappelé que l'épreuve impose de prendre en compte simultanément l'objectif de performance maximale (parcourir la plus grande distance en douze minutes) et l'exigence de passage dans la zone cible à chaque minute. Le respect de cette 2eme exigence est optimal s'il se fait sans changement notable d'allure. Le jury insiste sur cette double contrainte qui, associée à la forme du parcours, confère à cette épreuve sa particularité. Dans cette optique, il est conseillé aux candidats de s'entraîner sur le dispositif de l'épreuve. Il est aussi recommandé de s'entraîner avec d'autres coureurs sur le parcours. C'est dans ces conditions qu'ils pourront affiner leur projet de course.

# BADMINTON

## **Conditions de déroulement de l'épreuve :**

Après l'appel, les candidats sont informés de l'ordre de passage et des conditions de l'épreuve. Ils disposent de trente minutes d'échauffement dont les trois dernières sont effectuées sur le terrain de la prestation avec un plastron. Des volants plumes et plastiques sont à leur disposition. Nous rappelons que ce choix n'a aucune incidence sur l'évaluation de la prestation.

L'épreuve d'évaluation consiste en une prestation de quinze minutes de jeu effectif au cours de laquelle les candidats jouent contre des adversaires qui peuvent être de niveaux différents. Cette séquence est découpée en 3 périodes de 5 minutes. Le candidat dispose du service au début de chaque séquence de jeu, il annonce le score à voix haute. Lors de la prestation physique, le jury peut être amené à donner des consignes au plastron.

## **Niveau des candidats :**

Les candidats sont classés selon cinq niveaux de compétence :

Niveau 1 : Les trajectoires sont peu variées et peu dangereuses pour l'adversaire. Le candidat est en grande difficulté pour organiser ses déplacements, il est en retard sur la plupart des volants. Le jeu est subi quel que soit le niveau du plastron. Le candidat ne dispose pas du minimum de coordinations spécifiques pour résister ou utiliser les occasions favorables pour rompre l'échange à son profit.

Niveau 2 : le candidat cherche à gagner l'échange, mais selon une seule modalité souvent indépendante du jeu adverse. Les frappes sont peu puissantes ou imprécises et le jeu au filet est l'objet de nombreuses maladresses. Les déplacements n'assurent pas une couverture défensive suffisante. A l'intérieur de ce niveau, certains candidats tirent profit d'un rapport de force favorable éventuellement initié par les consignes que le jury donne au plastron. Ce niveau peut être différencié selon l'utilisation qui est faite des trajectoires faciles.

Niveau 3 : le candidat varie ses trajectoires avec l'intention de créer et d'utiliser des déséquilibres. Le registre des actions de frappe devient plus complet, mais il reste lisible pour l'adversaire. Les déplacements, souvent équilibrés, permettent de résister un peu en situation défavorable et de profiter avantageusement des occasions d'attaque.

Niveau 4 : Le candidat conçoit, pour obtenir le gain de l'échange, un enchaînement de frappes au service d'une stratégie à moyen terme, adapté à l'adversaire. Les trajectoires sont parfois plus rapides tout en restant précises et adaptées aux cibles visées.

Niveau 5 : Le candidat impose un système de jeu adapté au rapport de force. Les trajectoires sont souvent tendues pour accélérer le jeu. Les désinformations placent l'adversaire face à une incertitude importante. Les déplacements sont fluides, économes et permettent des interceptions précoces du volant.

Ces différents niveaux se réfèrent à une compétence générale que l'on peut formuler de la manière suivante : Utiliser des trajectoires variées afin de mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques et faire évoluer en sa faveur un rapport de force face à des adversaires de niveaux différents. A l'intérieur de chacun de ces niveaux, le jury a pris en compte la capacité du candidat à gérer son effort tout au long de l'épreuve.

## **Constat et conseils de préparation :**

Le jury constate un niveau satisfaisant de préparation spécifique à l'épreuve. Ce constat conduit le jury 2009 à formuler des recommandations similaires aux sessions précédentes, c'est-à-dire se préparer à :

- Gérer son stress en début de rencontre, ce qui se traduit par un nombre de fautes, important (services ratés, volants faute) et parfois des erreurs dans l'annonce des scores.
- Enchaîner plusieurs séquences de jeu à un rythme élevé : Il reste encore quelques candidats, mal préparés physiquement, pour lesquels le niveau de prestation se dégrade au fur et à mesure des trois séquences de 5 minutes, ce qui se traduit par un accroissement des fautes directes.
- S'adapter rapidement à des plastrons dont le niveau et les caractéristiques sont différents : les candidats bien préparés réussissent, après un premier temps d'adaptation, à neutraliser ou faire évoluer le rapport de force en leur faveur.

Et donc de :

- S'entraîner régulièrement à jouer dans un rapport de force éventuellement défavorable.
- Se préparer physiquement, en particulier sur le plan énergétique, au type d'effort requis par l'épreuve.
- Se confronter régulièrement à des adversaires différents tant sur le plan du niveau que du style de jeu. Cette préparation est nécessaire pour conserver une lucidité tactique et une disponibilité motrice suffisantes.
- Se préparer éventuellement à jouer contre un adversaire qui a reçu des consignes de jeu.
- Eviter les fautes directes sur le service et le retour de service dès le début de la prestation physique.
- Réfléchir sur le choix du volant : plastique ou plume.
- Analyser sa pratique personnelle pour s'assurer de mettre en place un jeu qui valorise ses points forts.

Une telle préparation amènera les candidats à entrer plus rapidement et efficacement dans le duel tout en préservant leur lucidité jusqu'à la fin de l'épreuve.

Pour les candidats qui souhaitent s'engager sur la voie d'un très bon niveau de prestation physique, nous conseillons un entraînement suivi et une participation régulière à des compétitions. C'est à cette condition qu'ils pourront répondre favorablement au jeu de très bon niveau des meilleurs plastrons présents dans cette épreuve.

## DANSE

La prestation physique comprend deux parties : la présentation d'une chorégraphie en solo préparée à l'avance par le candidat et la transformation d'une séquence extraite de cette chorégraphie à partir d'un document fourni par le jury. L'épreuve est publique. Les entrées et sorties sont interdites pendant l'évaluation des prestations, tant pour les spectateurs que pour les candidats. Les spectateurs, en nombre limité (réduit à 5 cette année), sont installés face à l'espace scénique et ne doivent pas se manifester durant toute la durée de l'épreuve.

### Conditions et déroulement de l'épreuve :

#### • Solo

L'épreuve consiste à présenter une chorégraphie individuelle comprise entre 2 minutes 30 et 3 minutes. La surface d'évolution était pour ce concours de 10 mètres sur 8. En cas d'utilisation d'un monde sonore préenregistré, seul le support CD est utilisable ; il est préférable de prévoir deux enregistrements sur des CD de marques différentes et non réinscriptibles. Au début de l'épreuve, les candidats disposent de trente minutes d'échauffement, temps pendant lequel ils peuvent utiliser le lecteur de CD et choisir le volume sonore souhaité. Au moment du passage, les candidats sont regroupés et se préparent à passer dans l'ordre établi. Après l'appel de leur nom, chacun dispose de deux minutes pour communiquer le titre de son solo et se mettre en scène. Dès que le candidat est prêt, la musique est enclenchée par un membre du jury. Si un silence doit intervenir en début de chorégraphie, il est à prévoir dans l'enregistrement. Le chronométrage démarre au premier mouvement ou au début de la bande son et s'arrête au dernier mouvement perçu par le jury dans l'espace scénique ou au dernier élément sonore.

#### • Transformation

L'épreuve de danse consiste à transformer, à partir d'un des deux documents proposés par le jury, une séquence, comprise entre 30 et 45 secondes, choisie par le candidat dans son solo. La partie retenue doit être présentée dans son intégralité. Dans le cas où il utilise des éléments scénographiques, ceux-ci devront être conservés dans la présentation de la séquence retenue. Toutefois, il pourra choisir de les utiliser ou non dans la séquence de transformation. Cette année, le jury a remis un texte et une photographie permettant des thèmes de transformation. La nature du support n'étant pas précisée dans le BO, il appartient au jury de chaque session d'arrêter ses choix pour l'année en cours.

- Exemple de textes proposés : « *En remontant mes manches, l'invisible s'offre au regard du monde...* », « *Clic, clac...encore et encore dans la nuit froide.* »

- Exemple d'images proposées : *dessin calligraphique, photo de paysage, œuvre d'art...*

Les candidats disposent de 20 minutes de préparation pendant lesquelles ils peuvent utiliser chronomètre, papier et stylo pour élaborer la séquence de transformation qui doit être comprise entre 30 secondes et 1 minute 15.

### Evaluation :

Cette année, le jury a choisi de noter le solo sur 14 points et la séquence transformée sur 6 points. L'ensemble représentant une note unique sur 20 points.

#### • Solo

L'évaluation du projet artistique est effectuée à partir de deux axes, intervenant pour part égale dans la note :

##### ▪ **La composition :**

- **Écriture** : le développement des formes corporelles dans leur rapport à l'espace, à l'énergie et au temps afin de mettre en évidence une logique de composition.
- **Scénographie** : l'univers symbolique qui émane de la mise en scène, des éléments scénographiques (costume, maquillage, accessoires s'il y a lieu...), du monde sonore...
- **L'interprétation :**
- **Niveau d'engagement moteur** : complexité et difficulté de la motricité dans des registres variés : appuis, mobilisation de l'axe vertébral, équilibre, coordination, amplitude, vitesse d'exécution, prise de risque en rapport avec les capacités physiques du candidat...
- **Niveau de motricité spécifique** : circulation du mouvement dans le corps, poids, modulation tonique, mouvement respiré, qualité et musicalité du geste...
- **Niveau de présence et de communication avec le spectateur** : justesse du regard, concentration, respiration, engagement corporel et subtilité du jeu.

#### • Transformation

L'évaluation en danse prend en compte trois critères :

- **Modalités de transformation en relation avec les thématiques proposées dans le document** : transformations au plan des paramètres du mouvement (espace, temps, énergie, formes corporelles, états de corps) et au plan des principes de composition (répétition, transposition, accumulation, inversion, déformation, modulation, etc.)
- **Trace de la séquence initiale dans la séquence transformée** : la séquence initiale reste identifiable malgré sa transformation (subtilité des choix).
- **Qualité de la production finale** : choix, maîtrise et originalité des formes, univers poétique en relation avec le(s) thème(s) de transformation.

### **Niveau des candidats et notation :**

Les prestations des candidats témoignent d'une préparation ciblée sur les attendus de l'épreuve tant au niveau du solo que de la séquence de transformation. L'amplitude des notes apparaît fortement liée au niveau technique des candidats qui conditionne, pour partie, les possibilités d'écriture de la composition et la richesse de la séquence transformée. Néanmoins, des notes supérieures à la moyenne ont pu être obtenues par l'exploitation des composantes du mouvement et des principes de composition tant dans le solo que dans la transformation.

\* En ce qui concerne le solo, les conditions de passation de cette épreuve n'étant pas celles d'un spectacle scénique (ni coulisses, ni éclairages), l'univers poétique de la prestation émane de la combinatoire de la gestuelle, de son rapport au monde sonore et aux éléments scénographiques. Sur ce dernier point, le jury remarque le manque d'originalité dans le choix des costumes. De plus, la présentation peu soignée de certains titres et arguments n'a pas facilité l'accès du jury à l'univers poétique développé par les candidats.

\* En ce qui concerne la transformation, le jury a apprécié que de nombreux candidats aient prévu des tenues vestimentaires susceptibles de servir un nouvel univers symbolique.

La répartition des notes entre les deux parties de l'épreuve, solo et transformation, fait apparaître une différence entre le solo et la transformation. Sur 24 candidats, 15 obtiennent une note inférieure à la deuxième partie de l'épreuve alors que seulement 6 l'améliorent.

Les moyennes sont respectivement de :

- Solo :
- Transformation :

Pour les candidats ayant obtenu une note de transformation supérieure à celle du solo, les thèmes de transformation ont été :

- pour les candidats les plus faibles, un réel facteur d'enrichissement de la séquence initiale tant sur le plan de la motricité que de l'écriture ;
- pour les meilleurs candidats, l'opportunité de créer un nouvel univers poétique, différent de celui de leur solo mais cependant en adéquation avec les thèmes de transformation.

Pour les candidats ayant obtenu une note de transformation inférieure à celle du solo, les choix effectués dans la séquence de transformation maintiennent le candidat dans le même registre corporel que celui de la composition. Il est attendu que le candidat témoigne de sa capacité à diversifier ses états de corps et à questionner les procédés de composition au regard de la thématique choisie.

Les notes se distribuent selon les fourchettes suivantes :

### **Solo en danse :**

#### ➤ **Niveau 5 (de 0 à 4)**

- Le candidat propose une motricité non spécifique ou très quotidienne (vocabulaire gymnique non transformé, mime...). La composition reste illustrative ou anecdotique voire simpliste.
- La faiblesse du niveau technique ne permet pas au candidat de présenter un solo qui dépasse le registre de la motricité usuelle.

#### ➤ **Niveau 4 (de 5 à 8)**

- Le candidat développe une composition structurée mais les formes corporelles choisies et le propos chorégraphique restent banals.
- Le candidat s'appuie sur des éléments gymniques (tour, roue, ciseau de jambes au sol, saut...) qui ne servent pas le propos. Les formes corporelles sont souvent plaquées sans lien entre elles. Une simple accumulation d'éléments techniques ne peut tenir lieu de projet artistique.
- Le candidat propose une chorégraphie relativement linéaire et met en jeu une motricité segmentaire peu variée voire globale et redondante.

#### ➤ **Niveau 3 (de 9 à 12)**

- La composition est plus élaborée et s'organise autour d'un propos identifiable. Un climat apparaît de manière ponctuelle ; on relève une réelle recherche de formes mais souvent limitées dans leur évolution.
- La motricité se diversifie mais n'est pas suffisamment spécifique à la danse (circulation du mouvement, respiration, modulation tonique...). Le niveau technique n'est pas suffisant pour développer le propos.

#### ➤ **Niveau 2 (de 13 à 16)**

- La logique de l'écriture se développe à partir de l'articulation des formes dans l'espace et le temps. Un parti pris permet l'installation d'un climat poétique. Une intention de communiquer se dégage par une présence affirmée.
- La motricité est à la fois plus complexe et plus juste. Le mouvement intègre des variations de dynamismes, des élans, des suspensions, des respirations... Le niveau technique des candidats ouvre l'accès à un degré certain de coordination gestuelle.

#### ➤ **Niveau 1 (de 17 à 20)**

- Le propos artistique est singulier et la composition subtile. Les paramètres du mouvement sont traités de manière combinée.
- Les formes sont articulées, originales et créent un univers symbolique et poétique. Le regard est juste, ouvert et modulé selon le propos témoignant d'une sensibilité dans l'interprétation. La maîtrise technique, alliée à des modulations toniques, conduit à une musicalité du mouvement.

### **Transformation en danse :**

#### ➤ **Niveau 5 (de 0 à 4)**

- Le candidat utilise les termes du support de manière littérale. Il introduit des illustrations ponctuelles, à la limite du mime, sans transformer véritablement la phrase initiale.

- Le candidat reproduit sa séquence initiale :
  - soit sans véritable transformation ;
  - soit en transformant de façon discontinue l'espace des gestes et des trajets ou les formes corporelles.
- **Niveau 4 (de 5 à 8)**
- La séquence transformée fait apparaître, de façon ponctuelle, un jeu sur quelques paramètres non combinés et/ou quelques principes de composition (notamment la répétition) sans remise en cause de la structure générale des formes corporelles.
- Certaines parties de la séquence initiale ou certains éléments posant des difficultés ont été supprimés. De nouvelles formes corporelles ont parfois été plaquées.
- La trace de la séquence initiale n'apparaît pas dans la transformation.
- **Niveau 3 (de 9 à 12)**
- La transformation mobilise quelques paramètres non combinés et/ou utilise plusieurs principes de composition. Néanmoins, la structure générale de la production reste identique. L'ensemble donne une impression de proposition encore en chantier avec des moments d'évocation d'un univers.
- Le registre corporel investi est toujours proche de celui proposé lors de la composition.
- **Niveau 2 (de 13 à 16)**
- Les transformations produisent des séquences combinant les paramètres du mouvement (espace, temps, énergie). Les principes de composition sont variés (transposition, accentuation, début de modulation tonique). Les transformations se développent par intermittence, les éléments posant le plus de problème sont souvent reproduits de façon identique à la séquence initiale.
- Le niveau des candidats se différencie par la complexité de la motricité mise au service du propos, ce qui conduit à de nouveaux états de corps.
- **Niveau 1 (de 17 à 20)**
- Les transformations rendent compte d'une combinaison judicieuse des paramètres du mouvement allée à une exploitation subtile et originale des principes de composition. A ce niveau, les processus de transformation s'étendent à l'intégralité de la séquence, créant des états de corps différents et faisant apparaître un nouvel univers poétique.
- La motricité dansée est complexe, maîtrisée et singulière. La virtuosité reste au service d'un corps sensible.

### **Conseils de préparation en danse :**

#### ○ **Pour le solo**

Conçu comme un véritable projet artistique, le solo exige le traitement d'un thème révélé par la composition et mis en valeur par l'interprétation dans une motricité spécifique à la danse. A cet égard, les candidats ont à se questionner sur les moyens corporels et scénographiques à mettre en œuvre pour concevoir et présenter une création chorégraphique. Le mouvement dansé (combinaison des formes corporelles ; états de corps ; questionnement du temps, de l'espace et de l'énergie...) judicieusement articulé aux éléments chorégraphiques (monde sonore, costume, texte...) permet d'assurer la cohérence de l'écriture. La simple addition de ces différents éléments ne peut suffire à créer un univers poétique.

\* En cas d'utilisation :

- d'un support musical, celui-ci doit être choisi en cohérence avec le propos développé et non pas pour sa force émotionnelle car celle-ci doit émaner du mouvement du danseur ;
- d'éléments scénographiques, ceux-ci doivent servir le propos et non pas masquer d'éventuelles insuffisances tant au niveau de la composition que de l'interprétation.

\* Si le candidat fait le choix d'un parti pris, il devra s'assurer que celui-ci n'est pas réducteur au plan de la motricité spécifique.

\* La prestation nécessite un engagement qualitatif et quantitatif qui ne peut se satisfaire d'une motricité usuelle, même organisée autour d'un propos.

\* La recherche de son meilleur niveau d'expertise implique une préparation conséquente afin d'inscrire dans le corps les indices de maîtrise gestuelle (dimension sensible et technique).

#### ○ **Pour la transformation**

Cette partie de l'épreuve suppose une véritable préparation qui nécessite de s'entraîner à questionner les paramètres du mouvement et les principes de composition dans leur combinaison. A partir de thématiques extraites du support proposé, le candidat doit s'attacher à créer un univers poétique différent de celui du solo.

Ce temps de travail suppose :

- d'extraire des thèmes de transformation à partir de supports variés (textes, images, mots) ;
- de choisir, dans le solo, une séquence continue qui se prête à transformation.

Si le candidat ne retient qu'un seul axe de transformation (par exemple, l'espace), il est attendu qu'il exploite ce paramètre selon ses différentes modalités (orientation, trajet, espace propre, amplitude, niveau...) et leurs combinaisons.

Si le candidat retient plusieurs axes de transformation, la séquence modifiée doit intégrer ces options de façon originale, en évitant un traitement superficiel, linéaire et/ou juxtaposé.

En résumé, cette épreuve de transformation est conçue dans une perspective artistique qui dépasse le simple exercice technique ou de style.

## ESCALADE

### Conditions et déroulement de l'épreuve

L'épreuve se déroule sur une S.A.E. de 9 mètres de hauteur, d'inclinaisons et reliefs variés avec deux parties déversantes d'environ 2 mètres d'avancée. Le fond de plaque est uniforme et constitué de panneaux résinés permettant la pose des pieds en adhérence. La faible hauteur du mur a dû être compensée par des premières parties de voies en traversée afin de permettre une gradation de la difficulté dans les voies.

Les candidats ont eu 20 minutes pour tenter 2 voies en tête et à vue :

- Chacune des voies était progressive dans la difficulté. Par exemple, la voie la plus facile commençait cette année en 5a pour se terminer en 6a.
- Les candidats étaient libres de tenter 2 fois une même voie, et pouvaient choisir leur deuxième voie à l'issue de la première réalisation.
- Une chute par voie était possible avec l'aide de l'assureur pour remonter à la dernière dégainée mousquetonnée. Le temps passé en repos sur la corde était comptabilisé dans les 20 minutes totales.
- Il n'y avait pas obligation de sortir une voie pour être évalué.

A titre indicatif, 4 voies ont été proposées cette année :

- 5a à 6a
- 5b à 6b+
- 6a à 7a
- 6c à 7c

Une zone verticale était réservée pour une séquence de 10 minutes d'échauffement (non compris dans les 20 minutes de la prestation).

### Evaluation

Le niveau de difficulté réalisé correspond à la hauteur atteinte dans les voies. Chaque chute mineure la performance produite.

La maîtrise d'exécution est prise en compte selon les critères suivants :

- la qualité des appuis pédestres et manuels ;
- la fiabilité de la lecture avérée par l'adaptation des méthodes (mouvements) réalisées ;
- l'optimisation des ressources énergétiques pour réaliser la meilleure performance ;
- L'étendu du répertoire gestuel ;
- la combativité.

### Niveaux des candidats et notation

#### - **Candidats entre 0 et 5**

Aucune voie sortie. A ce niveau de performance, nous déplorons une absence totale de lecture. La technique de pied était très aléatoire et sans efficacité. Les sens de préhension des prises n'étaient pas identifiés et entraînaient une gestuelle inappropriée. Le manque de lucidité était général et se manifestait notamment dans le choix des temps de récupération.

#### - **Candidats entre 5 et 8**

A l'issue de leurs deux essais, les candidats ont échoué dans le dernier mouvement de la voie la plus facile. Ils avaient des difficultés à exploiter spontanément le fond de plaque ainsi que les joues. La pose des pieds était trop rudimentaire pour espérer mettre en œuvre une gestion raisonnée des ressources énergétiques. Les problèmes posés par la voie n'ont pas été anticipés lors de la lecture avant et pendant l'ascension.

Cependant le jury a relevé chez les candidats quelques mouvements de profil adaptés aux contraintes de la voie et une certaine détermination dans les tentatives.

#### - **Candidats entre 9 et 12**

L'utilisation des pieds commençait à être variée et adaptée aux différents reliefs. Certains candidats ont su s'économiser grâce à des replacements judicieux, malgré un déficit de relâchement. Des efforts de lecture déployés au sol ne se sont pas traduits par une réelle efficacité dans les passages clés.

#### - **Candidats entre 13 et 16**

Les candidats ont été capables de se confronter au dernier tiers de la troisième voie. Le jury aurait apprécié que les candidats soient plus ambitieux dans le choix de leur première voie compte tenu de leur potentiel. Trop souvent un niveau de stress élevé a altéré les réserves musculaires et la lucidité des candidats. L'utilisation des oppositions et des déséquilibres sont maîtrisés. Les qualités de force spécifiques à l'activité leur ont permis de tenir des petites prises et de résister dans les dévers.

### Conseils de préparation

Les futurs candidats ont tout à gagner à se préparer sur des SAE aux caractéristiques proches, et selon les modalités de l'épreuve du concours : 2 voies en tête et à vue en 20 minutes. Le jury conseille aux candidats de participer à toute forme de compétition pour progresser dans la gestion du stress et dans le à vue. De plus, varier les supports de pratique (différentes SAE, pan ou bloc) permet d'acquérir de l'expérience et d'enrichir son répertoire technique et gestuel.

Enfin, le jury invite les candidats à développer leur résistance et leur capacité de récupération dans des voies déversantes, afin d'avoir une autonomie sur le plan énergétique nécessaire lors de réalisations.

# Natation

La performance et une appréciation de la maîtrise d'exécution articulant l'efficacité de nage et la gestion de l'épreuve ont été prises en compte dans l'évaluation. En accord avec les rapports précédents, la performance chronométrique a été reliée au choix du contrat et les contrats les plus courts (exemple: départ 55 s) ont été valorisés dans la notation. Pour chaque contrat, et en relation avec le niveau de performance chronométrique, le 8 x 50 mètres nécessite une gestion énergétique et l'utilisation d'une stratégie adaptée à un exercice correspondant à la durée totale de la série (temps de nage et de récupération). L'équilibre des allures entre le 1<sup>er</sup> et 8<sup>ème</sup> parcours, la gestion maîtrisée de l'amplitude et de la fréquence aux différents moments du parcours contribuant à l'équilibre des allures entre le 1<sup>er</sup> et le 8<sup>ème</sup> 50 mètres ont constitué des critères privilégiés d'évaluation. Néanmoins, une bonne gestion de l'allure ne peut être retenue par le jury que dans le cas où le candidat s'engage à produire sa meilleure performance. D'autres critères d'appréciation ont été pris en compte comme l'orientation et la mobilité de la tête, celle du corps au regard de l'axe de déplacement, les prises d'informations en relation avec l'espace objectif de nage et des dissociations segmentaires. Enfin, la coordination générale des composantes de la nage (relations entre équilibre, respiration et propulsion) est essentielle dans l'appréciation d'une bonne prestation. Enfin, le jury a valorisé les candidats qui ont tiré avantage de la gestion des poussées solides tout au long du parcours (départ, virage culbute) par des postures et des trajectoires favorables (profondeurs et moments des reprises de nage).

## Bilan général :

Pour cette session 2009, la moyenne des notes de prestation physique est très légèrement supérieure à celui de la session précédente. Il semble que les indications des trois derniers rapports ont été prises en compte dans la préparation des candidats, la majorité d'entre eux prenant en compte les contraintes et la logique de l'épreuve.

Aucun candidat n'a été déclaré « Hors contrat » lors de la prestation physique, preuve s'il en est que les candidats s'évaluent bien avant le début de l'épreuve. La répartition des contrats selon les candidats étaient la suivante : 28 candidat(e)s ont choisi le contrat 1, 23 le 2, 5 le 3, 4 le 4 et 2 le 5, les femmes choisissant en moyenne un contrat juste inférieur à celui des hommes. La moyenne des performances est de 5min 54 s pour les hommes et de 6 min 16 s pour les femmes.

La moyenne de coefficient de maîtrise est de 0.96 contre 0.94 l'année précédente (sur une échelle de 0.7 à 1.3).

**Niveau 5 (de 0 à 4) :** Les candidats se déplacent à l'oblique par rapport à la surface de l'eau. Les bras servent à la sustentation pour respirer plutôt qu'à la propulsion. Les modalités de déplacement changent en cours d'épreuve. Le crawl n'est pas la nage privilégiée. La vitesse de nage se dégrade fortement pendant l'épreuve. Les virages perturbent la vitesse du nageur et lui font perdre du temps.

**Niveau 4 (de 5 à 8) :** Les candidats repérés dans ce niveau utilisent des structures respiratoires inadaptées au type d'effort requis (expiration incomplète, fréquence respiratoire peu élevée). Des déséquilibres pendant la nage (lacets, tangages principalement) freinent le nageur. La fréquence et l'amplitude se détériorent au fur à mesure de l'épreuve. Les reprises de nage après les départs et les virages se font à des vitesses inférieures aux vitesses de nage. Elles sont souvent en dehors de l'axe de déplacement.

**Niveau 3 (de 9 à 12) :** La propulsion de ces candidats se caractérise par une faible amplitude de nage essentiellement due à une amplitude gestuelle réduite et une orientation des surfaces propulsives inadéquate. La fréquence de respiration est régulière et ne change pas pendant l'épreuve. La tête du nageur est souvent en extension ce qui demande un travail plus prononcé des jambes. La vitesse diminue au cours de l'épreuve par une dégradation de l'amplitude de nage. Les premiers 50 m sont nagés à une vitesse trop importante pour les possibilités du candidat. Les coulées des départs et virages se font à la surface, corps aligné.

**Niveau 2 (de 13 à 16) :** A ce niveau, les candidats recherchent une amplitude de nage maximum par l'engagement de l'épaule vers l'avant et la profondeur (présence d'un roulis important qui ne perturbe pas la nage). La fréquence respiratoire et la fréquence gestuelle augmentent durant l'épreuve pour conserver une vitesse constante. Les départs et coulées permettent au candidat de gagner de la vitesse grâce à des placements segmentaires adéquats.

**Niveau 1 (de 17 à 20) :** Les candidats adoptent une fréquence élevée qui ne se dégrade pas durant l'épreuve. L'amplitude de nage reste constante. Le corps est particulièrement immergé en dehors des phases inspiratoires pour aller chercher des appuis profonds. Très souvent le candidat, respire tous les cycles de bras. Il exploite efficacement les départs et virages.

## Conseils de préparation :

On peut rappeler que ce type d'épreuve nécessite une préparation spécifique qui ne peut faire l'économie d'un investissement réel tout au long de l'année afin de stabiliser certaines acquisitions :

- le virage culbute et une reprise de nage efficace ;
- la gestion optimisée et régulière de l'amplitude et de la fréquence de nage ;
- le choix d'une structure respiratoire adaptée en fonction de la durée du parcours et de la fréquence gestuelle ;
- l'exploitation des appuis solides et des parties non nagées de chaque parcours ;
- la non-dégradation quantitative des facteurs mentionnés ci-dessus tout au long de l'épreuve.

En conclusion, le jury rappelle qu'il privilégie les prestations de candidats ne confondant pas performance chronométrique et démonstration technique. En effet, cette épreuve doit se traduire prioritairement par la recherche de la meilleure performance possible, selon les potentiels énergétique et technique du candidat.

# VOLLEY BALL

## **Conditions et déroulement de l'épreuve:**

L'épreuve consiste en un match de 2x2 sur terrain réduit. Chaque candidat évolue avec un joueur plastron. La durée de la prestation est de 15 minute. Un temps mort d'une minute peut être demandé par chacun des candidats. Les règles suivantes sont appliquées :

La prise d'élan au service est réduite à 2m (entre 7 et 9m)

La zone de réception est comprise entre le filet et une ligne située à 7m.

La rotation au service est obligatoire dans chaque équipe au-delà de 3 services consécutifs.

Les frappes d'attaque intentionnelles ou non, dirigées vers le camp adverse, le sont exclusivement en frappe sèche ou en manchette.

Le ballon touché au contre n'est pas comptabilisé comme une touche pour l'équipe.

Le candidat est seul responsable des décisions prises pour l'équipe.

Les changements des joueurs « plastrons » sont à la seule initiative du jury, et peuvent intervenir à tout moment de la prestation.

## **Evaluation :**

Les candidats sont évalués sur la totalité du jeu et dans tous les rôles. L'évaluation renvoie à des niveaux de maîtrise et prend en compte l'efficacité du candidat dans les différents secteurs du jeu. Les niveaux de maîtrise sont hiérarchisés selon des critères liés à l'étendue du registre de frappes utilisées, aux choix de placements et trajectoires produites, à l'organisation stratégique de l'équipe, ...

## **Prestation physique :**

**Niveau 5 (de 0 à 4) :** Le registre de frappes est très limité (service qui s'apparente à une simple mise en jeu ; manchettes et attaques non contrôlées, passes hautes de conservation maîtrisées seulement en situation maximale, etc.). Le jeu est essentiellement en réaction : pas ou peu d'anticipation dans les placements et trajectoires. L'organisation de l'équipe est subie, indépendante des points forts et des points faibles des partenaires/adversaires. Le candidat est susceptible de se mettre en danger ou de mettre en danger les partenaires / adversaires.

**Niveau 4 (de 4,5 à 8) :** Le registre de frappes est très déséquilibré : 2 secteurs au moins sont très largement défaillants. Les choix de placements et de trajectoires du candidat s'effectuent en fonction de l'identification de ses postures et placements, sans prise en compte du partenaire et des adversaires. L'organisation du jeu est stéréotypée : pas d'adaptation en fonction du contexte.

**Niveau 3 (de 8,5 à 12) :** Le registre de frappes est déséquilibré : 1 secteur est très largement défaillant. Les choix de placements et de trajectoires du candidat s'effectuent en fonction de l'identification de ses postures et placements, avec prise en compte de ceux du partenaire. Il y a une recherche d'optimisation de l'organisation de l'équipe en fonction de ses propres caractéristiques sans prise en compte de celles de l'adversaire.

**Niveau 2 (de 12,5 à 16) :** Le registre de frappes est étendu dans tous les secteurs de jeu, essentiellement en situation favorable. Les choix de placements et trajectoires sont adaptés à l'évolution du rapport de force sans nécessairement parvenir à le faire basculer en sa faveur. Il y a recherche d'optimisation de l'organisation de l'équipe en fonction de ses propres caractéristiques et de celles de l'adversaire, à l'issue des échanges.

**Niveau 1 (de 16,5 à 20) :** Le registre de frappes est très étendu, quels que soient les secteurs de jeu, même en situation minimale. Les choix de placements et trajectoires sont adaptés à l'évolution du rapport de force. Le candidat a la capacité à le faire évoluer en sa faveur. L'organisation de l'équipe est optimale, ajustée en fonction de l'évolution du rapport de force, même en cours de jeu.

## **Evaluation de la performance :**

L'efficacité des actions permet l'attribution d'un coefficient de performance compris entre 0,7 et 1,2 pour chacun des candidats.

## **Conseils pour la préparation :**

L'enchaînement des actions inhérent à la structure de l'épreuve nécessite la production d'un effort intensif et donc d'une préparation physique suffisante.

Le candidat doit montrer sa capacité à :

- maîtriser des techniques de frappe spécifiques lui permettant d'être performant dans tous les secteurs de jeu : la polyvalence du joueur est à privilégier.
- Organiser et contrôler tout au long du match des stratégies offensives et défensives en fonction d'un rapport de force qui évolue.

Il est donc conseillé au candidat de se préparer avec des partenaires ayant un niveau de pratique fédéral (club de bon niveau régional).

## **LES ENTRETIENS**

## ATHLETISME

L'entretien de la deuxième épreuve d'admission option athlétisme débute par une question initiale concernant systématiquement la course de durée en athlétisme. Le candidat dispose d'un temps de préparation de 10 minutes, non comptabilisées dans la durée de l'épreuve. La question initiale est souvent organisée autour d'une thématique liée aux déterminants énergétiques de la course de durée. Elle permet au candidat de développer des propositions argumentées, dans les domaines scientifiques, didactiques, techniques, ainsi que culturels et institutionnels.

Ces propositions peuvent concerner :

- les conceptions et les mises en œuvre de l'enseignement de la course de durée en athlétisme ;
- les aspects spécifiques à la course de durée en athlétisme : développement des ressources énergétiques, biomécaniques, bio-informationnelles, voire cognitives et affectives.
- les procédures d'individualisation du travail des élèves;
- les modalités d'apprentissage de l'élève au regard de l'activité;
- l'évaluation.

L'entretien se poursuit par un échange qui prend appui sur l'exposé et permet de situer et approfondir la réflexion du candidat dans les différents champs de connaissances et pour des publics différents.

A partir des éléments issus des réponses du candidat, le jury choisit d'aborder une autre spécialité parmi les courses athlétiques (course de vitesse, de haies et de relais). Cette année, le temps imparti à cette autre spécialité est d'environ 20 minutes.

### **Attentes du jury :**

Le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de proposer un exposé ciblé, organisé, et centré sur la question initialement posée. L'analyse des mots clés et les mises en relation des différents termes doivent rester une préoccupation majeure du candidat. Les situations d'apprentissage qui ne répondent pas explicitement à la question posée ne correspondent pas aux attentes du jury. Les candidats doivent exprimer un niveau approfondi de connaissances sur les différents secteurs déjà cités, et étayer leur propos tant à l'aide de données théoriques et scientifiques référencées que professionnelles.

L'évaluation porte sur les connaissances exposées par le candidat ainsi que sur sa capacité à les mettre en œuvre au travers de propositions concrètes, dans les champs de l'enseignement et de l'entraînement. Il est ainsi attendu des candidats qu'ils soient en mesure de présenter de façon claire et détaillée des situations d'apprentissage et/ou d'évaluation, et/ou des programmations d'entraînement. Cela suppose une description et une analyse rigoureuses des comportements caractéristiques des élèves renvoyant aux différents niveaux de pratique rencontrés au collège et au lycée. Le jury attend des candidats qu'ils interprètent ces comportements, qu'ils en précisent les différentes causes, en étayant leur démonstration à l'aide des domaines de connaissances évoqués précédemment. Toute proposition doit être justifiée et argumentée, en s'appuyant sur des références scientifiques (notamment en physiologie de l'exercice et en biomécanique). D'autre part, l'organisation, les différentes formes de travail, les dispositifs matériels, les charges de travail ainsi que les variables permettant de faire évoluer les situations et séquences doivent être précisés.

### **Niveau des candidats :**

D'une manière générale, le jury note que de nombreux candidats ont des difficultés à :

- structurer un exposé réellement ciblé sur la question initiale, avec un plan annoncé dès le début; la durée maximale des 10 minutes de l'exposé n'est pas toujours utilisée, ou quand elle l'est, une partie du temps d'exposé n'est consacrée qu'à une répétition des éléments déjà évoqués ou à une succession de banalités;
- exploiter les feuilles et le tableau mis à disposition (schémas, croquis ...);
- décrire les comportements typiques des élèves dans l'activité, autrement qu'en termes de manques et de lacunes;
- justifier leurs propositions didactiques au regard des différents champs de connaissances, notamment scientifiques (et particulièrement en physiologie de l'effort, et biomécanique);
- préciser clairement les paramètres constitutifs des situations proposées (paramètres de la charge de travail, de la tâche);
- proposer des situations d'enseignement et d'entraînement réalisables et cohérentes au regard des objectifs poursuivis et des ressources des élèves;
- s'engager personnellement et prendre position au regard des recommandations institutionnelles.

Le jury distingue cinq niveaux de prestation.

**Niveau 5 (de 0 à 4) :** Les candidats ne maîtrisent aucun des différents secteurs du questionnement et qui, de surcroît, font la preuve d'une méconnaissance de l'activité de l'élève dans la pratique. Quand

elle n'est pas hors sujet, la réponse à la question initiale est à la fois succincte, lacunaire et non ciblée. Les situations proposées sont la plupart du temps irréalisable, voire dangereuses.

**Niveau 4 (de 5 à 8) :** Les candidats font la preuve d'un vernis professionnel limité à des batteries d'exercices passe-partout, proposées avec des justifications empiriques, erronées ou absentes. Les propositions didactiques sont peu précises (organisation des dispositifs, charges de travail, ...). Les connaissances en physiologie de l'exercice sont souvent erronées ou ne sont pas comprises. Les connaissances de l'activité sont lacunaires ou superficielles et ne sont pas utilisées pour fonder les propositions d'intervention. Pour ces candidats on remarque également des manques flagrants dans la connaissance des élèves en action, de leurs possibilités réelles et de leurs caractéristiques motrices de base dans la pratique des activités athlétiques (longueur de la foulée, temps d'un élève au 50m ...). La réflexion sur les enjeux de l'athlétisme se limite le plus souvent à citer les textes des programmes et les référentiels d'évaluation.

**Niveau 3 (de 9 à 12) :** Les candidats ont un premier niveau de cohérence sur la base de propositions plus précises, mais avec un niveau de justification trop partiel.

Ces candidats lient de façon superficielle, connaissances de l'activité et connaissances des élèves en action, ou alors, ne maîtrisent que l'un de ces 2 aspects.

Il est également à noter que de nombreux candidats qui se situent dans cette fourchette de notes maîtrisent de manière inégale les différentes courses athlétiques abordées au cours de l'entretien, ainsi que les textes qui régissent leur pratique scolaire.

**Niveau 2 (de 13 à 16) :** Les candidats allient un panel de savoirs mis au service d'une logique d'élaboration de situations d'apprentissage cohérentes et pertinentes du moins tant que le questionnement porte sur le milieu scolaire classique. Les connaissances sont également, à ce niveau d'expertise, beaucoup plus homogènes, notamment les connaissances scientifiques (physiologiques, biomécaniques, ...) et couvrent tout le champ des courses athlétiques. Les textes institutionnels sont connus, et les candidats font preuve d'un regard distancié.

**Niveau 1 (de 17 à 20) :** Les candidats sont capables de faire la preuve des qualités précédemment évoquées et ce jusqu'au plus haut niveau d'expertise. Ils possèdent en outre des connaissances culturelles et réglementaires approfondies sur l'athlétisme qu'ils sont capables d'utiliser pour développer une réflexion critique sur les pratiques scolaires de l'athlétisme. La réponse à la question initiale est à la fois développée, structurée et argumentée.

### **Conseils de préparation :**

Le jury conseille au candidat de s'entraîner à :

- exploiter les dix minutes initiales de préparation pour construire une première réponse structurée et argumentée;
- mettre en relation des situations didactiques avec les compétences qu'elles sont susceptibles de construire, ainsi qu'avec les ressources à développer, chez l'élève;
- préciser les caractéristiques des élèves dans l'activité, avancer des hypothèses explicatives de leurs comportements et ce à différents niveaux de pratique; justifier, quand ils en choisissent un, le niveau de classe pour lequel ils ont opté.
- proposer des justifications scientifiques, didactiques, institutionnelles, à toute situation.

Dans le cadre de sa préparation, le candidat est invité à actualiser ses savoirs et à enrichir sa pratique professionnelle :

- en observant des élèves dans des situations d'enseignement et d'entraînement dans les différentes courses, à divers niveaux de pratique,
- en se confrontant à la mise en oeuvre de dispositifs d'apprentissage variés,
- en s'appropriant le contenu de la littérature professionnelle didactique et technique en relation avec sa propre pratique professionnelle.

# BADMINTON

## **Exemple de question :**

Comment développez-vous l'appréciation des trajectoires ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité soit un niveau de pratique de votre choix.

## **Niveau des candidats :**

En fonction des réponses proposées par les candidats, le jury a pu les classer selon les cinq niveaux suivants :

Niveau 1 : Une méconnaissance des aspects techniques et tactiques (fondamentaux de l'activité, connaissances scientifiques) et didactiques, des difficultés à décrire des conduites typiques d'élèves, placent le candidat dans l'incapacité d'effectuer des propositions cohérentes. Les réponses, souvent absentes ou erronées, témoignent d'un manque important de connaissances.

Niveau 2 : Les connaissances livresques et superficielles des candidats ne permettent pas de prendre en compte les différents champs techniques et tactiques pour proposer des situations qui répondraient à des besoins identifiés pour l'élève. Les ressources bio-énergétiques ne sont jamais prises en compte. Les conduites typiques ne sont pas mises en relation avec ces mêmes champs. L'entretien repose le plus souvent sur des réponses progressivement induites par le questionnement du jury. Certains candidats qui ont sans doute l'expérience de l'animation en badminton ont des difficultés à proposer de véritables situations d'enseignement, répondant au sujet et adapté au(x) niveau(x) choisi(s). Pour d'autres, les réponses sont progressivement induites par le questionnement du jury.

Niveau 3 : Le candidat connaît et peut décrire des comportements observables mais ne parvient pas à mettre en relation les connaissances technico tactiques et les effets de son intervention pour favoriser les progrès d'un élève. De ce fait, le candidat éprouve des difficultés à proposer une ou plusieurs situations adaptées aux comportements décrits, à manipuler les variables didactiques et à proposer des contenus d'enseignement précis.

Niveau 4 : En appuyant son propos sur des connaissances, techniques tactiques et scientifiques (biomécaniques, physiologiques et bioénergétiques) éprouvées, le candidat répond précisément et rapidement aux questions posées. Les mises en relations des différents champs sont organisés et contextualisés dans le traitement didactique qui associe la référence culturelle et la pratique scolaire. Dès lors la manipulation des variables répond à des besoins clairement identifiés.

Niveau 5 : Les différentes composantes techniques tactiques et scientifiques sont articulées autour d'une problématique de transformation de l'élève. Cette maîtrise des connaissances permet au candidat de répondre de manière exhaustive aux questions posées lors de l'entretien. Un engagement du candidat permet d'apprécier ici une cohérence de construction des apprentissages pour l'élève.

## **Constats et conseils de préparation :**

Après avoir pris connaissance de la question initiale, le candidat dispose de dix minutes de réflexion pour organiser sa réponse.

Il est attendu des candidats au cours de l'épreuve :

- Qu'ils définissent les termes du sujet et structurent leur réponse.
- Qu'ils utilisent une terminologie spécifique et adaptée.
- Qu'ils fassent preuve d'une connaissance des élèves visant à mettre en relation les conduites typiques et les problèmes posés par l'apprentissage du badminton en milieu scolaire.
- Qu'ils situent leur analyse et leurs propositions didactiques par rapport à un niveau de pratique.
- Qu'ils analysent les causes possibles des problèmes rencontrés en identifiant leur origine.
- Qu'ils proposent en cohérence avec la question initiale une ou plusieurs situations d'apprentissage structurées.
- Qu'ils identifient alors ce qu'il y a à apprendre par l'élève pour se transformer, et les conditions à mettre en place par l'enseignant pour faciliter cette transformation.
- Qu'ils proposent différentes formes de remédiations en jouant sur les variables didactiques pour permettre aux élèves une adaptation progressive. Ceci ne devient possible qu'en prenant du recul par rapport à sa propre pratique professionnelle.

Le jury constate enfin que certains candidats ne prennent pas suffisamment en compte l'aspect duel de l'activité. Cela les conduit souvent à ne proposer que des situations sans incertitude et sans alternative.

Le jury invite donc les candidats à se préparer en explorant les quatre champs d'interrogation suivants :

#### Didactique

Décrire et analyser des comportements d'élèves. Ces derniers doivent être présentés au travers des différentes ressources mobilisées dans l'activité : Proposer des situations adaptées à des objectifs précis, identifier les consignes apportées aux élèves, les variables possibles ou encore les évaluations proposées. Nous conseillons particulièrement aux candidats de s'entraîner à proposer des situations précises en lien direct avec le thème et le niveau d'enseignement choisi. Trop souvent le candidat présente des situations « standard » qui sont les mêmes quels que soient les objectifs de transformation visée, le niveau des élèves ou même le thème proposé dans la question. Une évolution des situations proposées doit être envisagée.

#### Tactique et technique

Décrire et analyser des aspects tactiques, la gestion du rapport de force, les différents coups techniques ou encore les déplacements, en simple comme en double en relation avec des niveaux scolaires. Nous invitons également les candidats à s'interroger sur les liens et les priorités à établir entre la stratégie, la tactique et la technique afin de proposer une conception éducative du badminton en milieu scolaire.

#### Enjeux éducatifs

Connaître et utiliser les programmes en vigueur et les compétences visées, l'évaluation dans le cadre des examens, ou encore les intérêts éducatifs liés à la pratique et à l'apprentissage de cette activité.

#### Enjeux culturels et réglementaires

Connaître le règlement des compétitions fédérales et scolaires, ses adaptations possibles, le matériel, les références aux pratiques sociales, ou encore les connaissances historiques. Relier ces connaissances à leur intérêt éducatif pour les élèves.

#### Extension :

Se préparer à faire des liens avec des activités visant les mêmes objectifs en milieu scolaire : similitudes et différences.

La maîtrise de l'ensemble de ces champs d'interrogation et la mise en relation de connaissances de différentes natures (scientifique et professionnelle) devrait permettre aux candidats bien préparés de répondre de façon concise et pertinente aux questions.

Comme pour la prestation physique, une préparation à long terme s'impose, ainsi qu'une préparation spécifique à l'entretien. Celle-ci nécessite une intégration suffisante des connaissances susceptibles de permettre aux candidats de dépasser l'aspect formel de leur restitution. Enfin, nous incitons également les candidats à s'appuyer sur la littérature scientifique et didactique relative au badminton qui s'est enrichie ces dernières années de nombreuses publications.

## DANSE

### Evaluation en danse .

L'exposé et l'entretien sont évalués indépendamment l'un de l'autre. Il est attendu que l'exposé prenne appui sur une problématique élaborée à partir de la mise en lien du thème de la question rapporté au(x) niveau(x) de pratique choisi(s) et aux objectifs de la danse dans les programmes d'EPS.

L'exposé est évalué à partir de :

- la précision et la maîtrise des concepts employés (les paramètres du mouvement, les principes de réalisation...);
- la mise en relation des connaissances appartenant aux différents champs d'interrogation (didactique, technique, institutionnel et culturel);
- la connaissance des élèves dans l'activité (comportements, représentations, ressources, etc.);
- la pertinence des situations proposées au regard du niveau de pratique choisi et de la thématique de la question (par exemple, l'espace ne se construit pas de la même manière avec des élèves de 6<sup>ème</sup> ou de terminale).

Cette année, le jury a regretté que la majorité des exposés ait été construite sans problématique. Trop souvent, il déplore l'absence de mise en lien : le candidat propose une déclinaison du terme principal de la question en juxtaposant niveau de pratique et propositions didactiques.

*Exemple de questions initiales :*

- o *Comment enrichir les relations entre danseurs. Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité soit un niveau de pratique que vous choisirez.*
- o *Comment mobiliser l'énergie en danse ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité soit un niveau de pratique que vous choisirez.*

L'entretien débute par l'approfondissement des éléments de réponse développés dans l'exposé et se poursuit par l'investigation des connaissances du candidat dans différents registres.

- Didactique : la description et l'analyse de conduites typiques d'élèves (espace frontal pour le débutant), les contenus d'enseignement (vectorisation de l'espace scénique), les propositions de situations adaptées à des objectifs précis et aux différents niveaux du cursus (exploration des trajets et des directions), les critères de réalisation (orientation des appuis dans l'axe de déplacement), les interventions de l'enseignant, les démarches pour déclencher et guider l'activité de l'élève, l'évaluation (variation des niveaux dans l'espace)...
- Technique : les facteurs du mouvement, les principes de réalisation, les modes de composition (scenario, variation autour d'un thème...), l'analyse technique d'éléments spécifiques à la motricité dansée (appuis, équilibres/déséquilibres, chutes, élans, suspensions, etc.)...
- Institutionnel : les programmes et les textes (option arts, option danse), la place de la danse dans le projet d'EPS et dans le système éducatif, l'évaluation certificative, le fonctionnement de l'UNSS...
- Culturel : les différents styles de danse, les grands chorégraphes du 20<sup>e</sup> siècle, l'analyse des œuvres, les relations entre les activités artistiques...

Le jury valorise la capacité du candidat à utiliser ses connaissances de manière combinée (en seconde, sur le thème des relations entre danseurs, utilisation des « cartes postales » de Dominique Hervieux). En aucun cas, le jury ne cherche à obtenir une réponse type mais attend une justification des choix au regard du thème proposé, des caractéristiques des élèves et des données institutionnelles et culturelles.

Il est attendu que l'ensemble de l'exposé et de l'entretien aboutisse à une réponse ciblée, structurée, argumentée ainsi qu'à des ouvertures et des prolongements.

### Niveau de candidats :

Cette année le jury a repéré 5 niveaux de note.

#### - **Niveau 5 (de 0 à 4) :**

Les candidats en difficulté fournissent des réponses évasives et/ou erronées, plus ou moins en rapport avec le sujet. Dès le début de l'entretien, les candidats sont dans l'incapacité de définir les termes proposés (confusion création/créativité). Les réponses restent parcellaires, amorcées et/ou confuses sans être développées même quand le jury sollicite la réflexion. Les candidats font preuve d'une méconnaissance des fondamentaux de la danse, des conduites des élèves dans l'activité, du cadre institutionnel et des références culturelles (connaissances non réactualisées).

#### - **Niveau 4 (de 5 à 8) :**

Les exposés sont structurés autour d'une définition approximative de la thématique du sujet, de références institutionnelles plaquées et de l'évocation d'une ou plusieurs situations peu pertinentes au regard de la question et/ou du niveau de pratique choisi.

L'entretien révèle des connaissances relativement floues, partielles ou dispersées, souvent implicites et non formalisées. Les références aux notions clés (symbolisation par exemple) sont confuses. Les choix didactiques restent peu fondés et la connaissance des élèves dans l'activité s'avère superficielle ou anecdotique. Le manque de clarté des situations proposées (critères de réalisation, variables de complexification...) ne permet pas de cerner de façon précise les transformations attendues pour les élèves.

De ce fait, le jury repère des difficultés à percevoir les enjeux de formation liés à l'enseignement de la danse (mise en jeu du corps sensible, développement de la pensée divergente).

- **Niveau 3 (de 9 à 12) :**

L'exposé présente des éléments de réponse organisés mais la mise en lien reste implicite. Au niveau de la définition des termes et de la caractérisation des élèves, les connaissances se précisent (rôle du regard dans les tours). Au niveau des propositions didactiques, les choix sont plus adaptés (exploration des dynamismes au collège/modulation tonique au lycée).

Lors de l'entretien, les candidats parviennent, sur sollicitation du jury, à préciser les démarches d'enseignement et les situations d'apprentissage en relation avec les programmes. Les références culturelles (chorégraphes, œuvres) sont présentées sans lien avec les problématiques d'enseignement.

- **Niveau 2 (de 13 à 16) :**

L'exposé apporte une réponse ciblée et cohérente à la question initiale en mettant en relation plusieurs champs. Les situations didactiques sont pertinentes au regard des caractéristiques des élèves du ou des niveaux envisagés (dans la thématique « formation du spectateur » : utilisation d'images vidéo à réinvestir dans le mouvement et à identifier par le spectateur).

Au cours de l'entretien, les mises en relation permettent aux candidats de justifier leurs choix. Ils témoignent d'une démarche d'enseignement où la réflexion est plus approfondie.

Deux profils de candidats apparaissent :

- ceux pour qui des faiblesses apparaissent dans certains champs de questionnement (la connaissance de l'histoire de la danse est superficielle) ;
- ceux qui balaient l'ensemble des champs avec une relative homogénéité sans les approfondir.

- **Niveau 1 (de 17 à 20) :**

A ce niveau, les candidats présentent une homogénéité de note pour l'exposé et l'entretien.

Leur prestation se caractérise par une réflexion appuyée sur des connaissances approfondies leur permettant de mettre en relation les différents champs (analyse approfondie d'une œuvre picturale au service du projet chorégraphique). Les contenus proposés sont adaptés aux différents cycles du curriculum et envisagés selon plusieurs points de vue : technique, didactique, institutionnel et culturel. Les propositions témoignent de la lucidité des candidats dans toutes les dimensions professionnelles : connaissance des niveaux, construction des apprentissages, logique de progression, adaptation aux réponses des élèves.

Les excellents candidats répondent aux questions avec subtilité en mettant en relation les différents champs tout au long de l'entretien. Ils argumentent par des connaissances précises, issues de la formalisation de leur pratique professionnelle et de leur culture personnelle. Ils témoignent, à travers leur réflexion sur la danse, d'une véritable sensibilité artistique.

En résumé, l'épreuve doit révéler un niveau d'expertise professionnelle articulant analyse des pratiques et de leurs modélisations, des enjeux de la danse et des activités artistiques en milieu scolaire. Il est attendu que les candidats puissent répondre de façon systémique aux questionnements du jury. Il est essentiel que les situations d'apprentissage proposées soient explicites, adaptées au niveau des élèves et permettent d'envisager une réelle transformation de leurs conduites. Les candidats doivent avoir construit un cadre de réflexion leur permettant de justifier leurs choix. La mise en relation de l'ensemble des connaissances mobilisées reste fondamentale dans l'exposé comme dans l'entretien. Pour autant, ce souci ne doit pas occulter la nécessité de répondre avec précision aux questions du jury.

### **Conseils de préparation :**

Le jury attend que le candidat ait structuré ses premiers éléments de réponse selon un cadre de réflexion « souple » construit en amont. Cela suppose d'avoir assimilé des connaissances théoriques et pratiques solides (enseignement de l'activité et pratique personnelle).

Ces connaissances s'inscrivent dans les registres suivants :

- la motricité spécifique à la danse ;
- les contenus d'enseignement nécessaires au développement des compétences spécifiques à un niveau de classe et leur opérationnalisation dans les situations d'apprentissage ;
- les ressources sollicitées dans les trois rôles (chorégraphe, danseur, spectateur) ;
- les données institutionnelles en lien avec les apprentissages et envisagées dans leur logique (programmes, pluralité des dispositifs offerts en milieu scolaire) ;
- le milieu artistique et culturel appréhendé à travers la diversité des styles et de leurs caractéristiques (classique, jazz, hip-hop, contemporain, etc.) ;
- l'évolution des pratiques artistiques et l'exploitation que l'enseignant peut en faire pour former un élève cultivé (métissage, hybridation des pratiques, ouverture aux arts du cirque...).

L'entretien prenant appui sur les propositions du candidat, il est primordial que celui-ci maîtrise les termes employés afin de ne pas se trouver en difficulté lors du questionnement. Au-delà de la mémorisation de définitions formelles, il est nécessaire de s'approprier les connaissances pour pouvoir les mobiliser lors de l'argumentation. Cet aspect doit être largement anticipé lors de la préparation de l'épreuve.

Parallèlement, il serait judicieux que le candidat fréquente des lieux culturels programmant des spectacles vivants.

### Question initiale et déroulement de l'entretien:

Le candidat avait 10 minutes pour structurer sa réponse à une question du type : « *Comment concevez-vous l'enseignement de l'escalade en tête ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité des élèves, soit un niveau de pratique que vous choisirez.* ». Il disposait ensuite de 10 minutes pour exposer sa réponse.

La question invite à aborder de façon privilégiée les domaines didactique et technique. Il est alors attendu des candidats une analyse du thème d'apprentissage, une justification du choix du niveau de pratique, une caractérisation des élèves précisant leurs acquis et difficultés et enfin des propositions de mises en œuvre concrètes et pertinentes.

L'entretien porte ensuite sur des demandes de justification et d'approfondissement sur les plans technique et didactique. Le candidat peut être amené à faire des propositions relatives à un autre mode de pratique: de la SAE au site naturel, du bloc aux voies encordées... L'entretien couvre alors les champs éducatifs et institutionnels, ainsi que le champ culturel sans forcément de lien avec le thème de la question initiale.

### Niveaux des candidats et notation :

Le jury a identifié cette année 5 niveaux lors des entretiens :

#### - **Candidats de 0 à 5.5**

Ils sont dans l'impossibilité de cerner correctement la question initiale et produisent un exposé qui ne répond que partiellement à celle-ci. L'entretien n'a que très rarement permis au candidat de préciser ses propositions initiales, à cause d'un niveau de connaissance insuffisant.

#### - **Candidat entre 8 et 9**

A ce niveau, aucune lacune grave n'est relevée, mais les connaissances sont limitées et les réponses restent superficielles. Les mises en œuvre et les manipulations du matériel sont approximatives sans cependant mettre en danger les élèves.

#### - **Candidats entre 9.5 et 12.5**

L'exposé est ici plus complet mais manque encore de structuration claire et de justifications des choix didactiques. L'entretien révèle ensuite un niveau de connaissances générales, certes théoriques, qui autorise des réponses correctes dans tous les champs d'interrogation.

#### - **Candidat entre 13 et 15**

A ce niveau, la réponse à la question initiale est complète et les mises en œuvre proposées sont précises et adaptées. L'entretien permet ensuite de mettre à jour des connaissances précises reposant manifestement sur une réelle expérience professionnelle.

#### - **Candidats entre 15 et 20**

L'exposé est clair et argumenté, les mises en œuvre sont pertinentes et basées sur de solides connaissances. Au cours de l'entretien, le jury a décelé un savoir important reposant manifestement sur une réelle expérience de pratiquant et d'enseignant dans l'activité. Il est en mesure de porter sa réflexion au-delà du cadre scolaire.

### Conseils de préparation :

La première phase de l'épreuve (10 minutes d'exposé) doit faire l'objet d'un entraînement spécifique. Les futurs candidats doivent être capables en un temps restreint :

- de situer un thème d'apprentissage parmi l'ensemble plus vaste de ce que qui peut s'enseigner en escalade. Il faut donc se munir d'une modélisation fonctionnelle de l'activité.
- de justifier le choix du niveau de pratique au regard du thème d'enseignement imposé. Il convient alors de s'appuyer notamment sur la caractérisation des problèmes rencontrés par l'élève dans ses étapes d'apprentissage. A titre d'exemple, les futurs candidats devraient être capables de répondre spontanément à des questions du type : quels mouvements peut-on apprendre lors d'un premier, d'un second, ..., cycle ? Pour quels niveaux d'élèves l'enseignement de la lecture du bas des voies, du rythme, ..., se justifie t'il ?
- de faire des propositions de situations qui s'appuient sur l'exploitation ou l'aménagement du support de pratique (bloc, pan et voie).

Ces premiers axes de préparation devraient logiquement permettre aux futurs candidats de bien illustrer les champs technique et didactique de l'entretien. Dans les domaines éducatif et culturel, les références sont suffisamment abondantes pour permettre une préparation de qualité. Le jury rappelle simplement qu'il est attendu des futurs candidats une réflexion approfondie sur les enjeux éducatifs, une connaissance des textes officiels, une prise en compte des aspects historiques, une connaissance des matériels et techniques de sécurité spécifiques, des manœuvres de cordes, ainsi que des normes et réglementations en vigueur.

# Natation

L'épreuve orale a pour objectif d'évaluer les compétences du candidat à mobiliser ses connaissances issues de différents champs théoriques en les confrontant à une pratique professionnelle de l'enseignement de la natation sur l'ensemble du cursus secondaire. Les connaissances centrées sur l'activité de la natation et son enseignement font appel à la mobilisation d'un ensemble théorique large comprenant la biomécanique du mouvement en milieu aquatique, la physiologie, les sciences de l'entraînement, le contrôle perceptivo-moteur. Les connaissances spécifiques à l'activité natation comme son règlement, ses techniques sportives et sécuritaires, leur évolution historique, les directives institutionnelles, les propositions didactiques publiées et éprouvées par le candidat sont évaluées tout au long de l'entretien.

La compétence du candidat s'évalue en deux temps :

La réponse sous forme d'exposé à la question posée en début d'épreuve.

Le passage d'une préparation de 5 à 10 minutes semble avoir permis aux candidats de proposer des réponses plus structurées et davantage développées. Les candidats de ce fait utilisent pour la plupart les 10 minutes de présentation dans leur totalité. Le jury attend de la part du candidat une réponse basée sur un engagement didactique et technique justifié au regard d'un ensemble varié de connaissances. La question évoque un thème en lien direct avec l'enseignement de la natation en milieu scolaire. Il est également attendu que le candidat soit capable de contextualiser des connaissances liées à l'entraînement en milieu scolaire. Après avoir envisagé le sujet dans ses différentes dimensions, le candidat est invité à problématiser puis traiter ce thème d'enseignement soit sur l'ensemble de la scolarité, soit sur un niveau de pratique choisi en priorité. La capacité à centrer la réflexion sur le sujet dès l'introduction est particulièrement appréciée. Certaines questions évoquent deux thèmes relatifs à la technique et la didactique de la natation.

Exemple de question à un thème :

*Comment développez-vous la compétence à nager le crawl ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité, soit un niveau de pratique que vous choisirez.*

Exemple de question à deux thèmes :

*Comment reliez-vous les compétences à s'équilibrer et à respirer ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité, soit un niveau de pratique que vous choisirez.*

Le jury apprécie durant ce temps qui ne peut excéder 10 minutes, un véritable choix didactique justifié et des situations d'apprentissage concrètes.

**Niveau 5 (de 0 à 4) :** Le jury sanctionne le candidat pour ses propositions didactiques dangereuses pour la sécurité de l'élève et déconnectées des textes réglementaires régissant les conditions d'enseignement de la natation. La méconnaissance totale des champs questionnés amène le candidat à proposer des contenus aberrants au regard des principes biomécaniques, physiologiques et techniques.

**Niveau 4 (de 5 à 8) :** Ce niveau reflète un niveau didactique cohérent avec le niveau des élèves. Cependant, les contenus manquent de précisions, de justifications théoriques, et beaucoup de champs ne sont pas maîtrisés. Les connaissances s'arrêtent à des concepts larges et formels sans lien explicite avec les propositions didactiques proposées. Les situations restent très globales et basées sur des consignes verbales ou des intentions, peu claires du point de vue de l'élève.

**Niveau 3 (de 9 à 12) :** Il met en évidence une réelle expérience du candidat à enseigner la natation en milieu scolaire. Cette pratique apparaît basée sur des connaissances biomécaniques, physiologiques et techniques cohérentes, mais peu approfondies. Ces connaissances sont confrontées à l'expérience du terrain, mais manquent parfois d'opérationnalisation. Le candidat est capable de sortir du seul versant sportif pour envisager également les aspects culturels et utilitaires. Les différentes nages, les parties non nagées, l'immersion sont des éléments techniques qui apparaissent intégrés dans la formation du nageur scolaire. Toutefois, le questionnement met en évidence des difficultés à faire le lien entre des connaissances issues de champs théoriques différents.

**Niveau 2 (de 12 à 16) :** Il est révélateur d'une vision claire et cohérente des contenus de la natation sur l'ensemble de la scolarité. Cet engagement didactique s'appuie sur une connaissance précise des modèles adoptés à haut niveau, des principes biomécaniques et des ressources des élèves selon les périodes de développement. Ces connaissances sont mobilisées pour proposer des situations d'apprentissage où les élèves sont clairement en activité de transformation vers un objectif réalisable et pertinent. Les questions dans les différents champs théoriques ne mettent pas le candidat en difficulté, même si certains champs sont mieux maîtrisés que d'autres. Les références à des travaux scientifiques ne sont pas de première main et restent parfois vagues et imprécises.

**Niveau 1 (de 17 à 20) :** Le candidat met en interaction ses connaissances issues de tous les champs scientifiques pour interpréter les conduites d'un élève et de proposer des contenus pertinents ainsi que de réelles situations d'apprentissage. Les connaissances théoriques sont pointues et maîtrisées, et s'appuie sur des travaux scientifiques de première main. La natation est appréhendée au travers d'une vision systémique où les travaux scientifiques sont articulés pour questionner, justifier voire faire évoluer des pratiques didactiques.

**Conseils de préparation**

Les candidats sont invités à problématiser la question qui leur est posée, c'est-à-dire d'en mesurer l'importance au regard des enjeux de la discipline, puis de faire un choix clair dans son traitement. La structuration de l'exposé doit être explicite, le candidat ne doit pas hésiter à utiliser les médias à sa disposition (feuille, tableau). Lors de l'entretien, les candidats sont invités à appuyer leurs réponses sur des références scientifiques (issues de revues internationalement reconnues) et professionnelles récentes et de première main. La capacité du candidat à exploiter et opérationnaliser ces données dans le cadre de la classe et de l'association sportive est particulièrement appréciée.

# VOLLEY BALL

Il est attendu du candidat qu'au cours de l'exposé, il :

- Décrypte les termes de la question.
- Situe la notion centrale de la question dans le contexte global de la pratique du volley-ball.
- Dispose d'un plan lui permettant de structurer son exposé.
- Justifie le choix du niveau de classe réalisé pour répondre à la question (à la nature des problèmes posés ; aux ressources à solliciter chez les élèves...).
- Identifie et explique précisément les difficultés rencontrées par l'élève dans un ou plusieurs niveaux de classe au regard de la notion centrale de la question avant de proposer une situation d'apprentissage.
- Propose un dispositif concret, accompagné d'éventuelles régulations engageant l'élève dans une réelle activité d'apprentissage.
- Justifie la situation d'apprentissage du point de vue de l'intérêt qu'elle présente pour permettre à l'élève d'apprendre.
- Décrive précisément les contenus d'enseignement qui y sont intégrés.

Pendant l'entretien avec le jury, le candidat doit montrer sa capacité à :

- Développer et justifier ses propositions et ses choix didactiques en mettant en relation les ressources de l'élève et les problèmes auxquels il est confronté,
- Construire et justifier des situations d'apprentissages au regard de l'intérêt qu'elles présentent en termes d'intégration des nouveaux contenus à enseigner,
- Justifier les décisions réglementaires (règles du jeu ; dimensions des terrains, ...) en fonction de leurs effets sur l'apprentissage chez l'élève,
- Connaître et utiliser comme appuis institutionnels de ses propositions les textes de référence concernant l'ensemble de la scolarité.
- Porter un regard critique sur les différents enjeux éducatifs de l'enseignement du volley-ball (par rapport aux autres APSA ; par rapport aux différents niveaux de classes ; par rapport aux ressources mises en jeu, ...)
- Analyser et comparer les différentes formes de pratique du volley-ball.
- Expliciter les enjeux de la pratique actuelle du volley-ball à travers l'analyse de son évolution historique (règlements ; stratégies ; techniques...).

## **Niveau 5 (de 0 à 04)**

Le jury relève : une méconnaissance des aspects techniques et didactiques, des réponses absentes ou erronées, une incapacité à présenter, à préciser ou à articuler des dispositifs de jeu, des approximations réglementaires, des difficultés à décrire des conduites typiques, des propositions didactiques peu cohérentes, un déficit important dans l'analyse de l'activité, une connaissance très insuffisante des textes. Aucun recul réflexif n'apparaît au regard de la pratique personnelle et professionnelle du candidat.

## **Niveau 4 (de 5 à 08)**

Les candidats présentent des connaissances partielles ou éparses et des difficultés à les relier à un cadre explicatif ou à les organiser de façon rationnelle (le volley-ball est souvent conçu seulement comme une activité de contacts avec la balle où les aspects décisionnels sont absents). A ce niveau, c'est le jury qui établit par son questionnement les liens ou les interrelations que le candidat ne propose pas dans ses réponses (aller au-delà de la situation de référence pose problème).

## **Niveau 3 (de 8 à 11)**

Deux types de candidats :

- la description l'emporte sur l'explication ; les candidats témoignent d'une expérience de terrain dont ils tirent profit sans pouvoir s'en distancier (difficultés à justifier le choix d'un effectif ou d'une configuration particulière de terrain) ;
- les candidats proposent un cadre théorique qu'ils exploitent mal (manque de repères concrets pour l'élève dans une relation passeur-attaquant).

Il n'existe que peu de maîtrise de la progressivité de l'enseignement du volley-ball tout au long du cursus.

## **Niveau 2 (de 12 à 16)**

Les candidats maîtrisent suffisamment la connaissance du volley-ball pour répondre précisément et rapidement aux questions. Ils témoignent d'une réflexion approfondie dans le champ didactique. Les propositions sont éprouvées. La démonstration s'appuie sur des analyses articulant le volley-ball en milieu scolaire et l'activité socialement déterminée (connaissance de l'évolution du règlement à des fins didactiques dans la gestion du rapport de forces) ainsi que les déterminants théoriques de l'activité.

## **Niveau 1 (de 17 à 20)**

Les candidats présentent de plus :

- un engagement personnel et original dans les réponses,
- une capacité à analyser de manière critique les propositions les plus connues,

- des mises en œuvre personnelles concrètes pertinentes et innovantes.

### **Conseils de préparation :**

Le jury invite les candidats à réfléchir à l'ensemble des problématiques de l'enseignement du volley-ball sur l'ensemble du cursus scolaire et à approfondir leur propre réflexion en s'appuyant sur des connaissances pratiques, institutionnelles et scientifiques. Pour toute proposition, la description des comportements typiques des élèves (maladresse, méconnaissance des rôles, manque de communication, d'anticipation, etc.) est un préalable indispensable mais en aucun cas suffisant. Des hypothèses explicatives associées à des mises en œuvre concrètes doivent permettre au candidat de faire la démonstration de ses capacités à réguler son enseignement. La démarche didactique doit s'appuyer sur des connaissances techniques et tactiques précises (vocabulaire spécifique, principes techniques en défense et en attaque, systèmes de jeu, etc.). Une analyse réflexive et documentée de la pratique professionnelle de l'enseignement du volley-ball en milieu scolaire doit permettre à tout candidat de répondre aux attendus de l'épreuve.